FaeB

Federação de Arte Educadores do Brasil

29º Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil
7º Congresso Internacional de Arte/Educadores

"Nortes da Resistência: Lugares e contextos da Arte-educação no Brasil"

13 a 17 de novembro de 2019
Manaus-AM

Anais

ISSN: 2525-880X

www.faeb.com.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Amazonas - UFAM

C749a Congresso Nacional da Federação de Arte/ Educadores do Brasil (29. : 2019 : Manaus, AM)
Anais [recurso eletrônico]: 29° Congresso Nacional da Federação de Arte/ Educadores do Brasil [e] 7° Congresso Internacional de Arte/ Educadores: nortes da resistência: lugares e contextos da arte educação no Brasil / 29° Congresso Nacional da Federação de Arte/ Educadores do Brasil / comissão organizadora: Fernando Bueno Catelan, Valter Frank de Mesquita Lopes. – Manaus: Federação de Arte/Educadores do Brasil, 2019.
2422 p. : il. color.

Modo de acesso: https://www.faeb.com.br/anais-confaebs/
ISSN: 2525-880X

1. Arte – Educação e ensino. 2. Arte - Formação de professor. 3. Arte - Políticas educacionais I. Congresso Internacional da Federação de Arte/ Educadores (7. : 2019 : Manaus, AM). II. Título. III. Série.

Ficha Catalográfica elaborada por Rita Cintia Pinto Vieira - CRB 11/718

COMO REALIZAR UMA BUSCA NOS ANAIS

Com o arquivo em PDF aberto, pressione, simultaneamente, as teclas Ctrl+F (no Windows) ou Cmd+F (no Mac). Uma caixa de pesquisa aparecerá no canto superior direito do documento. Digite a palavra ou frase que você deseja encontrar e clique em Avançar. O Adobe Reader vai procurar no documento inteiro e destacar os itens que correspondem aos critérios de pesquisa. Você pode usar a seta de "seguinte" e "anterior" para ir de um elemento a outro.

A revisão linguística e ortográfica, assim como o conteúdo e a formatação dos artigos publicados são de responsabilidade dos autores.

COMO CITAR

CATELAN, Fernando Bueno; LOPES, Valter Frank de Mesquita. (orgs). Nortes da Resistência: Lugares e Contextos da Arte Educação no Brasil: Anais [do] XXIX Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil [e] VII Congresso Internacional dos Arte/Educadores. Manaus, AM, 2019. ISSN: 2525-880X

EQUIPE TÉCNICA

ORGANIZAÇÃO GERAL

FAEB (gestão 2019-2020)

Roberta Puccetti – Presidente
Daniel Bruno Momoli – Vice-Presidente
Eliane Aparecida Andreoli – Dir. Financeira
Juliano Casimiro Sampaio – Dir. Relações Institucionais
Rosa Amélia Barbosa – Dir. de Articulação Política
Sidiney Peterson F. de Lima – Dir. de Rel. Internacionais
Fernando Bueno Catelan – Conselho Fiscal

Universidade Federal do Amazonas

Rosemara Staub Barros
Valter Frank de Mesquita Lopes

Universidade do Estado do Amazonas

Eneila Almeida

COMISSÃO ORGANIZADORA

Annie Martins Afonso (UEA)
Caroene Neves Silva (UFAM)
Cláudia Carnevskis de Mello (UFAM)
Daniel Bruno Momoli (Artevera/Flume)
Edna Andrade (UFAM)
Eliane Aparecida Andreoli (Faculdade Anhanguera Taboão da Serra/SP)
Elias Souza Farias (UFAM)
Eneila Almeida dos Santos (UEA)
Evandro de Morais Ramos (UFAM)
Fabio da Silva Moura (UEA)
Fernando Antônio da Silva Junior (UFAM)
Fernando Bueno Catelan (PMSBC)
Francenilza Vianna (SEDUC/UEA)
Francine Rebello (UFAM)
Geane Vasconcelos de Souza (UEA)
Hermes Coelho (UFAM)
Jhon Weiner de Castro (UEA)
João Gustavo Kienen (UFAM)
José Lopes Rebelo Jr. (SEDUC/SEMED)
José Mário Silva de Oliveira (UFAM)
Juliano Casimiro de Camargo Sampaio (UFT)
Kelly Vanessa Nunes (UEA)
Lucyanne de Melo Afonso (UFAM)
Márcio Aguiar (UFAM)
Marco Antônio Valente (UFAM)
Maria Grigorova (UFAM)
Neiva Silva Souza (UFAM)
Neuton Gomes (UFAM)
Núbia Najar Dias (UFAM)
Olvídia Dias de Souza Cruz Sobrinha (SEMED)
Orlane Pereira Freires (UFAM)
Pedro Bacellar (UFAM)
Pollyanna D'Ávila Gonçalves Dias (SEMED)
Priscila de Oliveira Pinto Maisel (UFAM)
Raquel Maia Matos (SEMED)
Roberta Paredes Valin (UFAM)
Roberta Puccetti (UEL)
Rosa Amélia Barbosa (IFSP)
Rosemara Staub de Barros (UFAM
Sandrine da Silva Praia (UFAM)
Sérgio Anders (UFAM)
Sidiney Peterson Ferreira de Lima (UNESP)
Talita Menezes de Souza (UEA)
Valter Frank de Mesquita Lopes (UFAM)
Viviane Palandi (UEA)

COMISSÃO CIENTÍFICA

Coordenação Geral

Me. Fernando Bueno Catelan (PMSBC)
Dr. Valter Frank de Mesquita Lopes (UFAM)

Coordenadores de Área

Dr. Elias Souza Farias (UFAM) – Música
Me. Fábio Wosniak (IFC) – Artes Visuais
Ma. Raíssa Caroline Brito Costa (UEA) – Dança
Dra. Rosemara Staub Barros (UFAM) – Fronteiras
Dra. Vanja Poty Sandes Gomes Menezes (UEA) – Teatro

Pareceristas

Dra. Ana Luiza Ruschel Nunes (UEPG)
Dra. Ana Mae Barbosa (Universidade Anhembi Morumbi)
Dra. Ana Paula Abrahamian de Souza (UFPE)
Ma. Annie Martins Afonso (UEA)
Ma. Antonia Camila Alves Moreira (UFG)
Dr. Arão Nogueira Paranaguá de Santana (UFMA)
Me. Breno Filo Creão de Sousa Garcia (UFPE)
Me. Bruno Marcelo Costa (UFPA)
Dra. Cândida Alayde Carvalho (UEL)
Dra. Carmen Lucia Capra (UERGS)
Dra. Cláudia Carnevskis (UFAM)
Dr. Daniel Bruno Momoli (Artevera/Flume)
Dra. Dora Águila Sepúlveda (Chile/UCC)
Ma. Edna Andrade Soares (UFAM)
Dra. Eliane Aparecida Andreoli (Faculdade Anhanguera Taboão da Serra/SP)
Dra. Eliane Patricia Grandini Serrano (FAAC)
Dra. Eliany Salvatierra Machado (UFF)
Dr. Elias Souza Farias (UFAM)
Ma. Eloiza Mara de Paula Rossoni (Secretaria de Educação/ES)
Me. Emerson de Paula Silva (UNIFAP)
Dra. Eneila Almeida dos Santos (UEA)

Dr. Evandro de Morais Ramos (UFAM)
Dra. Fabiana Souto Lima Vidal (UFPE)
Dra. Fabiane Pianowski (FURG)
Me. Fábio Wosniak (IFC)
Ma. Fátima da Rocha Souza (UEA)
Me. Fernando Bueno Catelan (PMSBC)
Dra. Flávia Maria de Brito Pedrosa Vasconcelo (UFG)
Dra. Flávia Pedrosa Vasconcelos (UNIVASF)
Dr. Francisco Carneiro da Silva Filho (UFAM)
Ma. Gabriela Clemente de Oliveira (UEMG)
Ma. Gislaine Regina Pozzetti (UFAM)
Dra. Hanna Talita Gonçalves Pereira de Araujo (UFAC)
Me. Helder Fabricio Ribeiro (UNAMA)
Dr. Hermes Coelho Gomes (UFAM)
Ma. Isabel Almeida Carneiro (UFRJ)
Dra. Isabela do Nascimento Frade (UERJ)
Dr. Jackson Colares da Silva (UFAM)
Ma. Janice Shirley Souza Lima (UFPA)
Dr. João Gustavo Kienen (UFAM)
Dra. Jociele Lampert (USP)
Dr. José Afonso Medeiros Souza (UFPA)
Dr. José Carlos de Paiva (Portugal/ i2ADS/FBAUP)
Dra. Julia Rocha Pinto (U.PORTO)
Dra. Katia Maria Roberto de Oliveira Kodama (UNESP)
Ma. Larissa Silva Douetts (UFRJ)
Ma. Laura Paola Ferreira (UFMG)
Dra. Leda Maria de Barros Guimarães (UFG)
Dr. Leonel Martins Carneiro (UFAC)
Ma. Lilian Zanvettor Ferreira (UNICAMP)
Me. Lucas de Carvalho Larcher Pinto (UFU)
Dra. Lúcia Gouvea Pimentel (UFMG)
Ma. Luciana Finco Mendonça (UDESC)
Dra. Lucyanne de Melo Afonso (UFAM)
Dr. Luiz Davi Vieira Gonçalves (UEA)
Me. Luiz Espíndola de Carvalho Júnior (UFG)
Dra. Luzirene do Rego Leite (UNB)
Dra. Mara Rubia Sant'Anna (UDESC)
Ma. Márcia Moreno (UNOCHAPECÓ)
Ma. Marcia Ruiz Schiavo (UFRJ)
Dra. Maria das Vitórias Negreiros do Amaral (UFPE)
Ma. Maria Filippa Costa Jorge (Universidade Presbiteriana Mackenzie)
Ma. Marina Alves Mota (UFPA)
Dra. Marinês Viana de Souza (UFAM)
Ma. Marta Lucia Cargnin Facco (UDESC)
Me. Mary Andrea Xavier Lages (UFAM)
Dra. Michele Aracaty Silva (UNISC)
Dra. Milton Sogabe (Universidade Anhembi Morumbi)
Dra. Miriam Celeste Ferreira Dias Martins (UPM)
Dra. Moema Lúcia Martins Rebouças (U.PORTO)
Dra. Olga Lucia Olaya Parra (Colômbia/UPN)
Dr. Otoni Moreira de Mesquita (UFAM)
Dr. Radamés Alves Rocha da Silva (USP)
Ma. Raíssa Caroline Brito Costa (UEA)
Dra. Rejane Galvão Coutinho (UNESP)
Dra. Rita Demarchi (IFSP)
Dra. Rita Luciana Berti Bredariolli (UNESP)
Ma. Roberta Paredes Valin (UFAM)
Dra. Roberta Puccetti (UEL)
Ma. Rosa Amélia Barbosa (IFSP)
Dra. Rosana Lobo Rosário (UFPA)
Dra. Rosejane da Mota Farias (UFAM)
Dra. Rosemara Staub Barros (UFAM)
Ma. Roxana Villarino (Argentina/IMEPA)
Me. Sidiney Peterson Ferreira de Lima (UNESP)
Ma. Tharciana Goulart (UDESC)
Me. Valdemir de Oliveira (UFSM)
Dr. Valter Frank de Mesquita Lopes (UFAM)
Dra. Vanja Poty Sandes Gomes Menezes (UEA)
Me. Walter Rodrigues Marques (UFMA)

INSTITUIÇÕES FINANCIADORAS/APOIADORAS

FAEB Federação de Arte Educadores do Brasil
CAPES
UFAM
FAARTES Faculdade de Artes
UEA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
ESAT Escola Superior de Artes e Turismo

SUMÁRIO

SUMÁRIO 6
APRESENTAÇÃO 15
PROGRAMAÇÃO 18
APRESENTAÇÕES ARTÍSTICAS 21
MESAS-REDONDAS 22
Pedagogias do sul; pedagogias da imagem 22
LA COMUNALIDAD CREATIVA UNA PEDAGOGÍA DE LA IMAGEN 23
Formação nas Licenciaturas em Artes 44
FORMAÇÃO NAS LICENCIATURAS EM ARTES: POLÍTICAS COMO PROJETOS DE DOMINAÇÃO 45
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA NA REGIÃO NORTE: POSSIBILIDADES, INQUIETAÇÕES E DESAFIOS 57
TEATROS, PESSOAS, FORMAÇÕES/DESENVOLVIMENTOS 66
Poéticas, Censuras, Políticas e Resistências 77
O CIBORGUE-QUIMÉRICO: MODUS OPERANDI DA CENSURA ÀS ARTES NA HISTÓRIA DO BRASIL 78
ULTURA, ARTE E EDUCAÇÃO NA MIRA DA CENSURA: RESITIR É PRECISO 91
PROFESSORES DE ARTES E SEUS MECANISMOS DE ESCOLHA 101
Giro Educacional: perspectivas para o ensino da arte como resistência 111
POR ENTRE GIROS, NA BUSCA DE HORIZONTES ESTÉSICOS 112
ECOS DE MEMÓRIA PARA RE-EXISTIR O ENSINO DE ARTE NO AMAZONAS 123
Chega de ocupar buracos e brechas na escola: professores da educação básica e políticas educacionais 135
POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ARTE/ARTES VISUAIS: SER VÍTIMAS OU PROTAGONISTAS DAS MUDANÇAS? 136
O ENSINO DA ARTE E A PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DO AMAZONAS NA PERSPECTIVA DA BNCC 153
Arte e os Nortes da Resistência na Amazônia 162
ÍNDIOS E CARA-PÁLIDAS NA DISPUTA MADE IN HOLLYWOOD PELAS FRONTEIRAS HISTORIOGRÁFICAS DA ARTE 163
A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA COMO ESPAÇO DE EXPERIMENTOS SIGNIFICATIVOS, COMO POSSIBILIDADE DE PRÁTICAS DE DESOBEDIÊNCIA EPISTEMOLÓGICA 182
Lugares e Contextos da Arte Educação no Brasil: as mulheres no Ensino de Arte ... 194
GLAUCIA AMARAL: UMA CURADORA CULTURALISTA 195

LUGARES E CONTEXTOS DA ARTE/EDUCAÇÃO NO BRASIL: MULHERES NO ENSINO DE ARTE 207

Quem ri na escola? 217

A ESCOLA NA FLORESTA: CAMINHOS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO ESCOLAR EM COMUNIDADES TRADICIONAIS 218

MESAS-SIMULTÂNEAS 226

Que ensino para que arte em que escola? 226

A URGÊNCIA DE PROCESSOS CRIATIVOS, EXPERIÊNCIAS E ESTESIA EM EDUCAÇÃO MUSICAL 227

MEDIAÇÕES ARTÍSTICAS ATRAVÉS DA CONTEXTUALIZAÇÃO COMO ELEMENTO FACILITADOR DA LEITURA E INTERPRETAÇÃO DO MUNDO 240

PERCURSO PELA EXPERIÊNCIA E EXPERIENCIAÇÃO: RESSONÂNCIAS DA EXPERIÊNCIA EM ARTE NO ENSINO DE ARTE 253

Poéticas em/de formação para campos áridos 265

MEMÓRIA DE AFETOS ENTRE MULHERES 266

STREET RIVER: DESLOCAMENTOS DE PAIASAGENS, IDENTITADES E DE GÊNERO 276

TOMO III: da Ruína à Coragem 289

Arte, Educação, memória e história por um futuro mais democrático 300

O CORPO COMO ESTRATÉGIA DE INVESTIGAÇÃO DA CIDADE 301

O SARAU LGBT DO MUSEU DA CIDADE DE SÃO PAULO E A (RE)OCUPAÇÃO DO ESPAÇO PÚBLICO PELA COMUNIDADE LGBTQI+ 310

QUAIS AS POSSIBILIDADES DE UM FUTURO MAIS DEMOCRÁTICO PARA O ENSINO DA ARTE DA DANÇA NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA? 319

(Micro)políticas Educacionais, discursos e práticas para destituir a arte da escola .. 331

A ARTE/EDUCAÇÃO E AS PESQUISAS SOBRE O 'ESCOLA SEM PARTIDO' 332

DANÇA, CRIANÇA E CURRÍCULO NOS MUNICÍPIOS DO RIO GRANDE DO NORTE: UMA PROPOSIÇÃO 345

NOVAS POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO E O ENSINO DE ARTE NOS INSTITUTOS FEDERAIS: PROBLEMATIZAÇÕES PARA RESISTÊNCIA 355

RODAS DE CONVERSA 368

Grupo de Trabalho Ensino de Arte 368

A ARIDEZ DE BOCAS, MÃOS E OUVIDOS: CONTAR HISTÓRIAS, APRENDER A LER, SUSSURAR POESIAS, PASSAR A ESCREVER, DEIXAR DE DESENHAR 369

A ARTE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AS CONEXÕES NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO 379

A ARTE NO ENSINO MÉDIO: CONSTRUINDO POÉTICAS DE RESISTÊNCIA 391

A CRIAÇÃO DE PERFORMANCES NO CENTRO SOCIAL E CULTURAL VICENTE PALLOTTI . 403

DANÇA CABE NA GALERIA? UMA ABORDAGEM ARTÍSTICA INTERDISCIPLINAR EM ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL 415

A EDUCAÇÃO SOMÁTICA NA DISCIPLINA TÉCNICA DE DANÇA CLÁSSICA 426

A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E O AUDIOVISUAL: REFLEXÕES PARA O CINEMA E O AUDIOVISUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA 438

A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA O ALUNO DE LICENCIATURA EM TEATRO 449

A INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE ARTE DA ESCOLA ESTADUAL SIZENANDO DINIZ A PARTIR DO CONTEXTO DA FESTA DA DAMURIDA 459

A INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE AS DISCIPLINAS DE ARTE E PORTUGUÊS: UMA AÇÃO CONJUNTA QUE GERA BONS RESULTADOS 471

A LUDICIDADE NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS 483

A MEDIAÇÃO TEATRAL NA ESCOLA EM BUSCA DA AUTONOMIA DO ALUNO-ESPECTADOR 495

A MÚSICA COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL 507

A POÉTICA DA MONITORIA DE "JOGOS TEATRAIS" NA FORMAÇÃO DOS DISCENTES DO CURSO DE TEATRO DO SEMIÁRIDO BAIANO 519

A PRÁTICA DO CANTO CORAL NO COTIDIANO DA POPULAÇÃO DE MANAUS 531

A REPRESENTATIVIDADE DO BUMBA-MEU-BOI SOTAQUE COSTA-DE-MÃO PELO OLHAR DE NHOZINHO 542

A VOLTA DE FORDLÂNDIA: AÇÕES EDUCATIVAS COMO PRÁTICAS DE ESTAGIO SUPERVISIONADO NA ASSOCIAÇÃO FOTOATIVA 553

AGLUTINAÇÕES PROFESSORA-PESQUISADORA-ARTISTA E A SALA DE AULA COMO LUGAR SEGURO PARA AS ERRÂNCIAS POÉTICAS 564

ALDEIA INDÍGENA, PIRAQUE-AÇU: AULA DE CAMPO COM ALUNOS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL, NA CIDADE DE VITÓRIA (ES) 576

ANTIGA ESTRADA DE FERRO BELÉM-BRAGANÇA: ARTE E PATRIMÔNIO NA ESCOLA DR. JOSÉ JOÃO DE MELO, EM CASTANHAL (PA) 587

APONTAMENTOS ACERCA DA ATUAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL I EM JOÃO PESSOA-PB: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 598

ARTE EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL – A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA MUNICIPAL SERGIO ALFREDO FIGUEIREDO 611

ARTE, INFÂNCIA E ESCOLA PÚBLICA: NA PERSPECTIVA DE UMA PROFESSORA DO ENSINO BÁSICO 621

ARTE/EDUCAÇÃO COM PRÉ-HISTÓRIA: UMA ANÁLISE DA PROPOSTA TRIANGULAR NAS AULAS DE ESTÁGIO OBRIGATÓRIO NO ENSINO INFANTIL 631

ARTES VISUAIS E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: EXPERIÊNCIAS EM SALA DE AULA 643

ARTES VISUAIS NO CONTEXTO DA DEFICIÊNCIA VISUAL: INQUIETAÇÕES PROVOCADAS POR ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL 654

ARTESANATO NA ESCOLA: CONSTRUINDO SABERES ATRAVÉS DA PRÁXIS 666

AS AÇÕES EDUCATIVAS NAS EXPOSIÇÕES DE ARTE CONTEMPORÂNEA: UM DIÁLOGO ENTRE A ARTISTA E A PRODUÇÃO DOS ALUNOS 678

ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DE MÚSICA DA ESCOLA MUNICIPAL HOSPITALAR E DOMICILIAR IRMÃ DULCE 686

BRICOLAGEM E PESQUISA BASEADA EM ARTE: UMA PROPOSTA DE RELAÇÃO ENTRE METODOLOGIAS 696

CAMADAS, LINHAS, ARTE E EGITO: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE ARTE COM SURDOS 704

CAMINHOS POSSÍVEIS PARA O DESPERTAR DO "ESTADO DE TRABALHO" DO ARTISTA DA CENA EM SEU TREINAMENTO: REVERENCIANDO O *CAVALO DE VENTO*..... 714

CONCEITOS EMERGENTES PARA A ARTE/EDUCAÇÃO: PÔR TELEOLÓGICO/TRABALHO ... 723

CONSTRUINDO CAMINHOS DE EMPODERAMENTO PELA DANÇA: VISUALIDADES E PROCESSOS DE CRIAÇÃO NO PROJETO ORLANDANÇA 731

CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DA LINGUAGEM VISUAL 743

CORPO E CANTO EM RODA: ARTE COMO EXPERIÊNCIA BRINCANTE 753

CORPO EM DELITO: DENÚNCIAS DAS ARTES VISUAIS AOS GAMES 763

CORPO, ESPAÇO E MOVIMENTO: UMA PRÁTICA DE DANÇA NO COMPONENTE CURRICULAR DE ARTE..... 774

CORPOS TRANS NA ESCOLA – CONFRONTOS ENTRE OS DISCURSOS HETERONORMATIVOS E A PEDAGOGIA TEATRAL COMO PRÁTICA LIBERTADORA 787

CORPOS-SABERES EM MOVIMENTO: A DANÇA NO REFERENCIAL CURRICULAR FRANCISCANO..... 799

DESENHANDO UMA COMPREENSÃO SOBRE O ENSINO/APRENDIZAGEM DO DESENHO NA ESCOLA 807

DISSOLVENDO FRONTEIRAS NA CRIAÇÃO DOCENTE E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.. 818

DO CONTO À CENA: A ENCENAÇÃO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA EM UM NÚCLEO DE ARTE DO MUNICÍPIO DO RJ 830

DO ESTUDO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS À EXPERIMENTAÇÃO DO ENSINO COLETIVO DE FLAUTA-DOCE 841

DRAMATURGIAS A PARTIR DE CRIATORES: ARTE E RESISTÊNCIA NO CHÃO DAS ESCOLAS 853

ECOSSISTEMAS ARTÍSTICOS EM ENSINO/APRENDIZAGEM DE ARTES DIGITAIS 865

EDUCAÇÃO, ARTE E VIDA: POSSIBILIDADES DE RECONCILIAÇÃO 874

ENSINO DE ARTE E DIVERSIDADE CULTURAL NA PERSPECTIVA DO MULTICULTURALISMO CRÍTICO 884

ENSINO DE ARTE NO COLUN: TRAJETÓRIAS E DESAFIOS DAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS NA COMPOSIÇÃO CURRICULAR..... 895

ENSINO DE TEATRO NO CONTEXTO ESCOLAR MILITAR: COMO INTERVIR NO PROCESSO EDUCACIONAL ARTÍSTICO? 907

ENSINO E PRÁTICA MUSICAL: O CORAL DE TROMBONES E TUBAS NO VIVENCIAR ACADÊMICO..... 918

ENSINO NÃO FORMAL: TRÂNSITOS SENSÍVEIS ENTRE ARTE, MODA E DIVERSIDADE CULTURAL 930

ENTRELAÇAMENTOS ENTRE EDUCAÇÃO, ARTE E ARTETERAPIA..... 942

ESTAR OLHAR CRIAR PARTILHAR: ESTÉTICA CONECTIVA, ESTÉTICA DA MEMÓRIA E O DESEJO DE SOBREVIVÊNCIA NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS 954

ESTÉTICAS URBANAS: LUGARES E CONTEXTOS 967

ESTUDANTE ARTISTA: O PROCESSO ARTÍSTICO NO ENSINO DA FOTOGRAFIA 979

EU AUTOR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA..... 991

EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS NA AMAZÔNIA PARAENSE: COLONIALISMO E QUESTÕES DE GÊNERO 1002

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS: MEMÓRIAS DA DOCÊNCIA 1014

FENDA ARROIO: SOBRE VER PORES DO SOL DE COSTAS 1025

FOTOGRAFIA DA CENA: UM OLHAR COM E SOBRE AS ARTES PRESENCIAIS 1037

FOTOGRAFIA E AUDIOVISUAL: UM RELATO DO ENSINO DE ARTES VISUAIS 1049

GRILHÕES HISTÓRICOS DE UMA POLÍTICA COLONIALISTA DA ARTE-EDUCAÇÃO NO BRASIL 1058

IMAGENS E PESQUISA QUALITATIVA NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS CRÍTICOS NA AMAZÔNIA 1068

INICIAÇÃO AO INSTRUMENTO DE METAL E SEUS DESAFIOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 1080

INVENCIONÁTICA: UM OUTRO OLHAR PARA O ÍNFIMO 1090

JARDIM DAS ARTES: APRENDIZAGENS, EXPERIÊNCIAS E AFETOS 1100

JOGAR, DESENHAR E (PER)FORMAR EM ATOS PELO (RE)USO PARA CRIAR/TRANSFORMAR 1112

KANDINSKY E A ABSTRAÇÃO GEOMÉTRICA: UMA POSSIBILIDADE DE DISCUSSÃO TEÓRICA SOBRE A ARTE ABSTRATA NO ENSINO FUNDAMENTAL 1125

LIBERAR A SENSAÇÃO: A MATÉRIA CÊNICA E SUAS POSSIBILIDADES DE AFECÇÕES 1137

LIXO, ARTE E ECOAÇÃO: UMA POÉTICA PERFORMATIVA 1148

MEDIAÇÃO COMO UM NOVO OLHAR PARA O ENSINO DE ARTES 1159

MIL MORADAS E UMA – ADEL SOUKI: A ARTE RELACIONAL E A POTÊNCIA DOS ENCONTROS NO ENSINO DE ARTE 1171

MOSAICO NA ESCOLA: O RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA 1182

MOVER E APRENDER: EXPERIÊNCIAS DO MOVIMENTO NA ROTINA ESCOLAR 1192

NARRATIVAS POÉTICAS DO PROFESSOR ARTISTA 1204

O ALUNO ENQUANTO DRAMATURGO: CONSIDERAÇÕES ACERCA DO CONCEITO DE DRAMATURGIA E POSSÍVEIS ENTRELAÇAMENTOS PARA O SEU USO NAS AULAS DE TEATRO NA ESCOLA DE ENSINO FORMAL 1216

O AMOR EM UM CONTEXTO VIOLENTO: UMA EXPERIÊNCIA EM ENSINO APRENDIZAGEM TEATRAL NO CUCA JANGURUSSU 1227

O ARTE-EDUCADOR E A PINACOTECA DO AMAZONAS 1237

O CIRCO COMO ROMPIMENTO DA ESTRUTURA EDUCACIONAL MECANIZADA 1249

O DIÁRIO DE BORDO COMO INSTRUMENTO AVALIATIVO NO ENSINO DE ARTE 1259

O ENSINO DE ARTE POR MEIO DE TEATRO DE GRUPO: CRIAÇÃO COLETIVA E PEDAGOGIA TEATRAL 1271

O PAPEL DO ARTE EDUCADOR EM TEMPOS DE CENSURA: REPENSAR A PRÁTICA É MAIS QUE NECESSÁRIO 1284

O VELADO E A TRANSPARÊNCIA - COSMOLOGIAS CONTEMPORÂNEAS 1296

OFICINAS ITINERANTES DE INTERPRETAÇÃO TEATRAL E A PEDAGOGIA DO ATOR ATRAVÉS DAS PERSPECTIVAS STANISLAVSKIANAS 1307

OS CONTEXTOS DA ARTE DA PERFORMANCE E A PREPARAÇÃO CORPORAL DO ARTISTA 1320

OS NOVOS RUMOS DO PROJETO CONTADORES DE HISTÓRIAS NA COMUNIDADE A PARTIR DAS ANÁLISES DOS DIÁRIOS DE CAMPO 1332

PARTITURAS SONORAS EM MOVIMENTO: UMA EXPERIMENTAÇÃO ARTISTICO-PEDAGÓGICA 1340

PASSOS POÉTICOS: O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM CAICÓ-RN 1351

PELA CORPA TOCAMOS O MUNDO: PINTURA E MÚSICA COM PIGMENTOS NATURAIS E SANGUE MENSTRUAL 1363

PINDORAMA É AQUI 1375

PODE FUNK NA ESCOLA? O BONDE PEDE PASSAGEM: DANÇANDO PASSINHO DOS MALOKA 1383

PRÁTICAS METODOLÓGICAS DO TEATRO IMAGEM E TEATRO FÓRUM NA ESCOLA ESTADUAL RUY ARAÚJO 1392

PROFESSOR DE ARTES/ARTES VISUAIS: CONFLITOS DE REPRESENTAÇÃO ENTRE O DOCENTE, O ARTISTA E O PROFESSOR-ARTISTA 1405

"QUEM PROCURA ACHA": O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE UM NOVO OLHAR PARA AS COMUNIDADES DE SÃO FRANCISCO DO CONDE A PARTIR DA EXPERIÊNCIA EM AUDIOVISUAL NA ESCOLA 1418

(RE)CONHECENDO AS MULHERES NAS ARTES VISUAIS E NA LITERATURA 1427

REDE COLETIVA: DIÁLOGOS EM BUSCA DA EXPERIÊNCIA COLETIVA E DO EXERCÍCIO DE LIBERDADE DENTRO DO ESPAÇO ESCOLAR 1438

RELATO DE EXPERIÊNCIA USANDO ATIVIDADES RÍTMICAS NAS AULAS DE MUSICALIZAÇÃO DO CENTRO DE ARTES DA UFAM (CAUA 2) 1449

RETRATANDO SUAS ORIGENS: UMA EXPERIÊNCIA (INTER-, TRANS-)DISCIPLINAR EM ARTE E CIÊNCIAS HUMANAS NA OLIMPÍADA DE HUMANIDADES 1457

SABERES NAGÔ-IORUBÁ NA ARTE-EDUCAÇÃO: ARTE COMO RESISTÊNCIA E AUTOLEGITIMAÇÃO AFRO-BRASILEIRA 1469

SCHWANKE DESTAQUE: UMA PROPOSTA DE CURADORIA EDUCATIVA PENSADA COMO CURADORIA EXPANDIDA 1481

TEATRO SURDO: PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA EM ESCOLAS BILÍNGUES PARA SURDOS 1493

TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO LINGUAGEM NO ENSINO DE ARTE 1506

TEXTO E JOGO NO CONTEXTO DA SOCIOEDUCAÇÃO 1516

TEXTURA COMO PROPOSIÇÃO ARTÍSTICA: UM CONVITE AOS "SENTIMENTOS" NA CONSTRUÇÃO DO ENSINO DE ARTE 1526

TODO MUNDO EM PÂNICO - ARTES VISUAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL 1537

TRAJETÓRIAS DE UMA RITUALIZAÇÃO DA SENSIBILIDADE NO TEATRO ESCOLAR 1550

UM DIA NO MUSEU DE ARTE: ENTRE IMAGENS DE PUBLICIDADE E A EDUCAÇÃO EM ARTES VISUAIS 1563

VIGIAR, PUNIR E ESCOLHER: NASCIMENTO DA PRISÃO ESTÉTICA: RECEPÇÃO DAS VISUALIDADES DO VIDEOCLIPE MAIS ACESSADO DO YOUTUBE BRASILEIRO EM 2018 .. 1576

Grupo de Trabalho História e Memória 1587

A ARTE DE CAMINHAR: PERCURSOS DE AUTORIA DA FORMAÇÃO DE UMA ARTE-EDUCADORA 1588

A TRAJETÓRIA DA ARTE-EDUCADORA JOANA LOPES: UMA HISTÓRIA SOBRE ENSINO DE TEATRO NO BRASIL 1601

APRESENTAÇÃO DE MACUNAÍMA/MAKUNAIMA: UM OLHAR ARTÍSTICO A PARTIR DA CRIAÇÃO DE UMA INSTALAÇÃO 1614

AS HISTÓRIAS E O LIVRO NO PERÍODO COLONIAL: UM ESTUDO A PARTIR DA LENDA DA HIPUPIARA 1626

CULTURA VISUAL E REPRESENTAÇÕES DA JUVENTUDE SOBRE PRÁTICAS CULTURAIS 1639

DE PROFESSOR-ARTISTA PARA GESTOR-ARTISTA: O OLHAR E O DESAFIO EM SUAS CONEXÕES 1651

DUAS ARTISTAS PERNAMBUCANAS: MEMÓRIAS DE UMA EXPERIÊNCIA COLETIVA..... 1663

EM BUSCA DE UM ENSINO DE ARTE SIGNIFICATIVO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A FORMAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO VOCACIONAL DA DÉCADA DE 1960 1673

ENSINO DE TEATRO NA UNIVERSIDADE: YAN MICHALSKI NA SEMANA DE ARTE E ENSINO NA ECA/USP EM 1980 1686

EXISTÊNCIA E RESISTÊNCIA DA CRECHE/PRÉ-ESCOLA OESTE DA USP SOB O OLHAR DA ARTE/EDUCAÇÃO 1697

FORTALEZA DE SÃO JOSÉ DE MACAPÁ: A ÓPTICA PATRIMONIAL E O FAZER ARTÍSTICO – PARA ALÉM DAS MURALHAS..... 1709

HISTÓRIA DA ARTE AMAZÔNICA, PERSPECTIVA ABERTA PRLA COLEÇÃO AMAZONIANA 1718

HISTÓRIAS DE VIDA E MEMÓRIAS DE DANÇA 1731

JEREMIAS: O MAESTRO CHORÃO – HISTÓRIA ORAL DE VIDA 1742

JEVEAUX – ARTISTA PROFESSOR EM TRÊS DÉCADAS DA ARTE CAPIXABA..... 1755

MANOEL PASTANA: A EXPOSIÇÃO ESCOLAR DE DESENHO PARA O INCREMENTO DOS PROCESSOS DE ENSINO EM ARTE NA EDUCAÇÃO NO INÍCIO DO SÉCULO XX EM BELÉM(PA) 1767

MEMÓRIA, LIVRO DE ARTISTA, POIESIS E CARTOGRAFIA: PISTAS PARA COMPREENDER OS ELEMENTOS MOBILIZADORES DOS PROCESSOS DE CRIAÇÃO DE LIVRO DE ARTISTA 1779

MULHERES NA ARTE: AMPLIANDO REFERÊNCIAS DA HISTÓRIA PARA O ENSINO DA ARTE 1791

NARRATIVAS ORAIS: HISTÓRIA ORAL E PESQUISA SOBRE ENSINO DE ARTE 1803

NINA MATOS, O DESVELAR DA PRODUÇÃO 1812

O CAMINHO DA COBRA COMO PROPOSTA NO ENSINO DA ARTE..... 1825

O OLHAR HÍBRIDO/FOTOGRÁFICO DE PAULA SAMPAIO..... 1836

PEQUENA CARTOGRAFIA DE UMA PROFESSORA ANDARILHA NA AMAZÔNIA PARAENSE 1849

PLATAFORMAS DIGITAIS E A PRODUÇÃO ARTÍSTICA: O REFLEXO DA CYBERCULTURA NA OBRA MERIADOC "O FUNGO" DO CARTUNISTA LUIZ ANDRADE 1861

PROCESSOS COLABORATIVOS ENTRE MUSEUS E ESCOLAS: A COLEÇÃO DO MASP INVESTIGADA POR CRIANÇAS 1871

PROGRAMAS EDUCATIVOS, OFICINAS ARTÍSTICAS E CULTURAIS NOS *MUSÉE D'ETHNOGRAPHIE DE GENÈVE* E NO *NATIONAL MUSEUM OF SCOTLAND*..... 1884

[RE]DESCOBRINDO A DANÇA CONTEMPORÂNEA NA AMAZÔNIA SUL OCIDENTAL 1898

REZA: PERCURSOS DE UMA PROPOSTA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA 1911

STANISLAVSKI E PAULO FREIRE SÃO AMIGOS ESSE TEMPO TODO E SÓ NOTAMOS NA PRÁTICA 1920

UM RELATO SOBRE PROVOCAÇÕES A RESPEITO DA NEGRITUDE NA CENA TEATRAL UNIVERSITÁRIA MANAUARA E NÃO UNIVERSITÁRIA 1934

Grupo de Trabalho Formação de Professores 1946

A COMPREENSÃO DOS SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO E PRÁTICA DA DANÇA 1947

A INSERÇÃO DA MÚSICA NO COMPONENTE CURRICULAR ARTES: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ALGUMAS DESAFINAÇÕES NA PRÁTICA DA LEI 13.278/2016 1958

A NEGAÇÃO: IMPEDIMENTOS PRODUTIVOS NA VIDA DE UM PROFESSOR DE ARTE 1970

AÇÕES DE RESISTÊNCIA E SENSIBILIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES 1980

ARTE E COMUNIDADE: UMA PROPOSTA QUE CONSIDERA UMA FOMRAÇÃO HUMANA INTERCONECTADA COM A NATUREZA E O COSMO 1992

ARTE E SUSTENTABILIDADE: ENSINO, CULTURA E ARTE NA COMUNIDADE RURAL JACAMIM 2005

ARTE EDUCAÇÃO E MEDIAÇÃO CULTURAL - NARRATIVA DE MATRIZ AFRICANA EM PERCURSO FORMATIVO 2015

ARTE/EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: IDENTIDADES EM DES/CONSTRUÇÃO 2027

DIÁRIOS DE BORDO: EXPERIÊNCIAS, NARRATIVAS E (TRANS)FORMAÇÕES 2038

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NO ENSINO DA ARTE NAS ESCOLAS A PARTIR DAS OBRAS DE JAIDER ESBELL 2050

ENSINANDO FLAUTA DOCE PARA CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL 1 2059

ENSINO DE ARTES E A ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA: UM DIFERENTE OLHAR PARA O ENSINO MÉDIO 2069

ENTRE DEVIRES E PORVIRES: A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM DANÇA/INFÂNCIA/ESTÁGIO NO CONFAEB 2079

ENTRE SONORIDADES E CORPOREIDADES NO ENSINO DA FLAUTA DOCE NA TERCEIRA IDADE 2092

EXPERIÊNCIAS DE DENTRO E DE FORA – O QUE A UNIVERSIDADE PODE APRENDER COM A ESCOLA? 2104

EXPERIMENTAÇÃO POÉTICA NA DISCIPLINA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO: RELATO SOBRE A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR 2116

FORMAÇÃO / ATUALIZAÇÃO / ENCONTRO COM EDUCADORAS E EDUCADORES DE ARTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 2126

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE VISUAIS EM MATO GROSSO DO SUL: ÁREA EM CRESCIMENTO? 2134

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA EXPERIÊNCIA INCLUSIVA 2146

JOGOS TERAPÊUTICOS: O ARCO-ÍRIS DO DESEJO 2157

MODOS DE PERTURBAR O ESTATUTO DOS SABERES NA LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS 2169

O DESENHO E A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM ESTUDO SOBRE A FASE GRÁFICA 2183

O DIÁLOGO DO POSSÍVEL: ARTE, CULTURA E PEDAGOGIA 2195

O ENSINO DA ARTE CONTEMPORÂNEA NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DE PARINTINS/AM 2204

O ENSINO DE ARTES VISUAIS NO CONTEXTO DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM SURDEZ: DESAFIOS E METODOLOGIA DO PROFESSOR NA ESCOLA PÚBLICA 2216

O ENSINO DE MÚSICA NA COMUNIDADE RURAL JACAMIM-AM: ENTRE AS PRÁTICAS CULTURAIS E A EDUCAÇÃO MUSICAL 2227

O PROFESSOR GENERALISTA E O CONTEÚDO MUSICAL: UMA ANÁLISE COM BASE NAS FUNÇÕES SOCIAIS DA MÚSICA 2237

OFICINA DE TEATRO: AMPLIANDO AS PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO AMAZONAS 2250

OFICINA DO OBJETO: CULTURA MATERIAL, INTERDISCIPLINARIDADE E PENSAMENTO CRÍTICO 2260

OS ENTRELAÇOS DA PESQUISA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: ORIENTA-AÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE EM MANAUS 2272

PRÁTICAS DE ENSINO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UFAM 2280

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: O ARQUIPÉLAGO ARTÍSTICO NO OLHAR POÉTICO DE TRÊS ILHAS PEDAGÓGICAS 2289

SABERES CONSTRUÍDOS EM ESPAÇO NÃO FORMAL PARA A FORMAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES 2302

SABERES EM DIÁLOGO: DOCÊNCIA E PESQUISA EM ARTE NA E COM A ESCOLA 2314

SÃO PAULO FAZ ESCOLA? UM ENSAIO SOBRE CURRÍCULO E RESISTÊNCIA! 2325

TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO MUSICAL: USO DE APPS NO ENSINO DA FLAUTA DOCE 2339

UMA ANALISE DOS DOCUMENTOS NORTEADORES DO ENSINO E AS DIFICULDADES DO ENSINO DE MÚSICA NO ENSINO BÁSICO 2352

UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE ARTE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS 2361

Grupo de Trabalho Políticas Educacionais 2372

A ESCOLA NO ESPAÇO DA ARTE OU A ARTE NO ESPAÇO DA ESCOLA: ENCONTROS, ENTRELAÇAMENTOS, O ENTRE-LUGAR. 2373

INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: UMA EXPERIÊNCIA ETNOGRÁFICA NO CURSO DE ARTES VISUAIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA 2385

LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD - ARTES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I 2398

O ENSINO DA ARTE E SUA DISPERSÃO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR 2411

APRESENTAÇÃO

Celebramos mais um CONFAEB, o vigésimo nono Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil e o sétimo Congresso Internacional de Arte/Educadores, com o tema**: "Nortes da Resistência: Lugares e contextos da arte-educação no Brasil".** É sem dúvida mais um grande momento de encontros, de trocas de experiências e pesquisas, oportunizando discussões, reflexões, ações, visando à qualidade do ensino de arte em todo País.

Ivone Richter nos diz: "O congresso da FAEB é o grande momento de encontros dos arte/educadores de todo Brasil. É ele que sustenta a Faeb em sua luta política e oportuniza o conhecimento e as discussões teóricas, a pesquisa, os relatos de experiências sobre o ensino da arte" (Barbosa, 2008, p. 333).

A Faeb surgiu há **29 anos** pela necessidade de discussão conceitual e de estruturação de forças, momento de crise do ensino de arte no país, quando se deflagrava a luta pelo espaço e a identidade da arte na educação. Esse momento foi marcado pelo movimento de arte/educação no Brasil.

Sempre lutamos em defesa do ensino da arte na educação brasileira de qualidade, uma educação pautada valorização das diferenças, comprometida com a identidade social e cultural, o direito de acesso à arte, garantindo o nosso espaço de excelência.

Mais um congresso que reuniu mais de 500 participantes de norte ao sul do País, professores, pesquisadores, artistas, estudantes de graduação e pós-graduação, gestores, representantes de associações nacionais e internacionais e profissionais das áreas a fins.

Um espaço de efetivo diálogo de produção de conhecimento científico, artístico e educacional na difusão e fomento de pesquisas que fundamentam e fortalecem as ações político-conceituais nas diferentes áreas da arte.

Um congresso de diálogos não poderia começar de modo diferente: o primeiro dia foi marcado pelos fóruns da rede de representantes da Faeb em todo o Brasil, de coordenadores dos cursos de graduação e pós-graduação e as mesas das associações nacionais e internacionais.

Na abertura, começamos com os Diálogos Provocativos Internacionais, trazendo a conferência do Prof. Adolfo Achinte da Universidad del Cauca/Colômbia, passando pelas mesas com as temáticas: Formação nas Licenciaturas em Artes, Poéticas, Censuras, Políticas e Resistências, Giro Educacional: perspectivas para o ensino da arte como resistência, Chega de ocupar buracos e brechas na escola: professores da educação básica e políticas educacionais, Arte e os Nortes da Resistência, fechando com a profa. Dra. Ana Mae Barbosa, com Os Lugares e Contextos da Arte Educação no Brasil: as MULHERES no Ensino de Arte. Finalizamos com a Conversa na trilha: Quem ri na escola?

Contamos com a riqueza das trocas mergulhadas nos conhecimentos teóricos das Rodas de Conversas (Grupos de Trabalho) e as Mesas simultâneas com os temas: Que ensino para que arte em que escola?; Poéticas em/de formação para campos áridos; Micro Políticas Educacionais, discursos e práticas para destituir a arte da escola; Arte, Educação, memória e história por um futuro mais democrático.

Nas ações da Federação, a Assembleia ordinária e a Assembleia regimental trazem possibilidades e direções para o nosso caminhar.

Um evento intenso de trocas, de reflexões, mobilizações políticas em prol da qualidade e importância da arte na educação brasileira. As apresentações culturais fizeram parte integrante desses momentos, em um congresso cravado em florestas.

Hoje, em 2019, realizar um congresso Internacional em Manaus foi um grande privilégio e um desafio ao mesmo tempo, pois passamos por um momento difícil na educação brasileira.

Momento que pressupõe resistência. É um momento de resistência.

Resistir a quê? Para quê? Por quê?

Resistir a mudanças...

Resistir à desvalorização do ensino de arte ...

Resistir aos problemas em relação ao ensino de arte...

Resistir a um momento de crise no ensino de arte no país.

A realidade que se apresenta não é única e sim múltipla. O mundo é múltiplo! A realidade também nos apresenta uma multiplicidade de problemas!

Já dizia Deleuze, em seu livro Diferença e Repetição: "o problema é o motor do pensamento".

Podemos entender que o problema, no aspecto educacional, traz um conceito de problema dentro de uma concepção que envolve a criação de problemas e não apenas a solução. Se o mundo é múltiplo, é um emaranhado de ideias, de conexões de pensamentos; sendo assim, o problema para Deleuze é sensível, é sentido antes de ser racional, é da sensibilidade E é essa sensibilidade que nos mobiliza a pensar e nos força a um repensar. E nos fortalece a lutar!

Não nos cabe temer ou esperar, mas criar novas maneiras de lutar?

Então quais seriam essas maneiras de luta? Para resistência?

Fazer um verso menor do poema maior – subversões da ordem?

Partir do espaço já definido e do fragmento lutar?

Do fragmento ao espaço, o espaço "entre", que eu chamo de "fissura". Da criação para o problema entre as fissuras.

A derivação do próprio fragmento é o encontro com os pedaços, os quais não dá para juntar, mas dá para serem trabalhados, o que já leva à derivação do próprio fragmento por meio das fissuras.

A ideia é propor uma nova elaboração de proliferação, espalhamento, de dialogo, de conexões. Buscar, naquilo que parece estar tão organizado, pronto, esquadrinhado e já pré-estabelecido, imposto, "a fissura". A proposta é o extravasamento desse comum, para encontrar caminhos para o inédito – o novo, a possibilidade da diferença.

Assim, convido a todos a pensarmos, a identificarmos as fissuras, a nos conectarmos, resistirmos, acreditarmos na representação, na possibilidade da diferença e de fazer diferente, para transformarmos a nossa realidade – coletivamente - juntos.

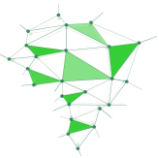
Abraços FAEBIANOS

Roberta Puccetti

(Presidente da FAEB 2019-2020)

PROGRAMAÇÃO

Dia	Local	Horário	Atividade
13 (quarta)	**Hall do Auditório Rio Amazonas** FES/UFAM (Setor Norte)	8:30 às 18:00	**Credenciamento**
	Auditório Rio Amazonas FES/UFAM (Setor Norte)	9:00 às 12:00	**Fórum da Rede de representantes** Coordenação: Daniel Bruno Momoli (Artevera/Flume) Rosa Amélia Barbosa (IFSP)
	Auditório Rio Alalaú FACED/UFAM (Setor Norte)	14:00	**Mesa – Associações Nacionais** ABEM, ABRACE, ANDA, ANPAP, ANPED e ANPPOM Mediação: Roberta Puccetti (UEL) Sidiney Peterson Ferreira de Lima (UNESP)
		14:00	**Fórum de Coordenadores dos cursos de graduação** Coordenação: Daniel Bruno Momoli (Artevera/Flume) Eliane Aparecida Andreoli (Faculdade Anhanguera Taboão da Serra/SP)
	Auditório Rio Jatapu FACED/UFAM (Setor Norte)	15:30	**Fórum de Pesquisa e pós-graduação** Coordenação: Juliano Casimiro de Camargo Sampaio (UFT)
	Auditório Rio Solimões IFCHS/UFAM (Setor Norte)	16:00 às 17:30	**Recital: Obras de Compositores Brasileiros - FAARTES (UFAM)**
	Galeria de Artes da UFAM GAU/Centro de Convivência /UFAM (Setor Norte)	17:30	**Abertura da exposição: Diálogos Artísticos - SEMED**
	Centro de Convivência UFAM (Setor Norte)	18:00	**Apresentação: Bois Garantido e Caprichoso**
	Auditório Rio Amazonas FES/UFAM (Setor Norte)	19:00 às 19:40	**Abertura do ConFAEB** **Coro de Câmara da OSUFAM - UFAM** **Homenagens**
		19:40 às 21:30	**Diálogos provocativos: pedagogias do sul; pedagogias da imagem** Adolfo Albán Achinte (Universidad del Cauca/Colômbia) Mediação: Roberta Puccetti (UEL)
14 (quinta)	**Salas de Aula IFCHS/FAARTES/FIC** UFAM (Setor Norte)	9:00 às 10:30	**Rodas de Conversas (Grupos de Trabalho) – 1ª Sessão**
		11:00 às 12:30	**Rodas de Conversas (Grupos de Trabalho) – 2ª Sessão**
	Auditórios UFAM: ***Rio Alalaú*** *FACED/UFAM (Setor Norte)* ***Rio Jatapu*** *FACED/UFAM (Setor Norte)*	14:00 às 16:30	**Mesas simultâneas** *Mesa simultânea 1:* Que ensino para que arte em que escola? Mediação: Lucyanne de Melo Afonso (UFAM)
			Mesa simultânea 2: Poéticas em/de formação para campos áridos Mediação: Annie Martins Afonso (UEA)



Dia	Local	Horário	Atividade
	Rio Negro *FACED/UFAM (Setor Norte)*		*Mesa simultânea 3:* Arte, Educação, memória e história por um futuro mais democrático Mediação: Otoni Moreira de Mesquita (UFAM)
	Rio Solimões *FACED/UFAM (Setor Norte)*		*Mesa simultânea 4:* (Micro)políticas Educacionais, discursos e práticas para destituir a arte da escola Mediação: Carmem Lúcia Meira Arce (UEA)
	Sala 67, FAARTES *UFAM (Setor Norte)*		**Reunião das associações Internacionais:** Diálogos Internacionais CLEA, INSEA, CREAS
	Auditório Rio Amazonas FES/UFAM (Setor Norte)	16:30 às 18:00	**Assembleia ordinária** **Assembleia regimental (início)**
	Hall do Auditório Rio Amazonas FES/UFAM (Setor Norte)	18:00 às 19:00	**Coffee break** **Lançamento de Livros**
	Auditório Rio Amazonas FES/UFAM (Setor Norte)	19;00 às 21:00	**Mesa: Formação nas Licenciaturas em Artes** Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva (UDESC) -Artes Visuais Rosemara Staub de Barros (UFAM) - Música Juliano Casimiro de Camargo Sampaio (UFT) - Teatro Yara dos Santos Costa (UEA) - Dança Mediação: Daniel Bruno Momoli (Artevera/Flume)
15 (sexta)	**Auditório do Palacete Provincial** SEC/Centro da Cidade	8:30 às 8:50	**Performance: Corpo que TRANSito** Sandro Lucose
		9:00 às 10:30	**Mesa: Poéticas, Censuras, Políticas e Resistências** Iracy Vaz (UFPA) Marinês Souza (UFAM) Giovana Darolt (IF Santa Catarina) Mediação: Fernando Bueno Catelan (PMSBC)
		11:00 às 12:30	**Giro Educacional: perspectivas para o ensino da arte como resistência** Mirian Celeste Martins (Universidade Presbiteriana Mackenzie) Eneila Almeida (UEA) Claudia Canevskis (UFAM) Mediação: Eliane Aparecida Andreoli (Faculdade Anhanguera Taboão da Serra/SP)
		14:00 às 16:30	**Assembleia regimental (final)**
		16:30 às 18:00	**Mesa: Chega de ocupar buracos e brechas na escola: professores da educação básica e políticas educacionais** Ana Del Tabor (UFPA) Simara Brasil Couto de Abrantes (SEDUC) Willas Dias da Costa (SEDUC) Simone de Souza Lima (CEE/AM) Neice de Sena Pereira (SEMED) Mediação: Rosa Amélia Barbosa (IFSP)
	Praça Heliodoro Balbi	19:00 às 22:00	**Noite Cultural** Performance: Farinha do mesmo saco - Liceu de Artes e Ofício Claudio Santoro Performance: Cativeiro de Cor Negra - Liceu de Artes e Ofício Claudio Santoro Teatro - Estrangeiro - Eva Daninha Dança - Jamais Fomos Modernos - PANORANDO Dança- Dança de Salão Performance Cabô Música- projeto PIBID

Dia	Local	Horário	Atividade
16 (sábado)	**Salas de Aula IFCHS/FAARTES/FIC** UFAM (Setor Norte)	9:00 às 10:30	**Rodas de Conversas (Grupos de Trabalho)**
	Sala 6 Bl. Mário Ypiranga Monteiro/UFAM, (setor Norte)	11:00 às 12:30	**Relato das discussões Rodas de Conversas (Grupos de Trabalho)**
	Auditório Eulálio Chaves Campus UFAM (Setor Sul)	14:00 às 16:00	**Assembleia ordinária**
		16:00 às 18:00	**Mesa: Arte e os Nortes da Resistência** José Afonso Medeiros Souza (UFPA) José de Carlos Paiva (Portugal) Mediação: Sidiney Peterson Ferreira de Lima (UNESP)
	Estacionamento Auditório Eulálio Chaves Campus UFAM (Setor Sul)	18:00 às 18:30	**Cortejo Artístico seguido do espetáculo "Sorôco, sua mãe, sua filha" - Grupo TEU e Tubones (projetos de extensão UEA)**
	Auditório Eulálio Chaves Campus UFAM (Setor Sul)	19:00 às 21:30	**Mesa: Lugares e Contextos da Arte Educação no Brasil: as MULHERES no Ensino de Arte** Ana Mae Barbosa (Anhembi Morumbi) Vitoria Amaral (UFPE) Mediação: Roberta Puccetti (UEL)
17 (domingo)	Comunidade/Praia do Tupé/Rio Negro saída Hotel Go Inn (Rua Monsenhor Coutinho, 560 - Centro, Manaus)	08h00 às 16:00	**Conversa na trilha: Quem ri na escola?** Ceane Andrade Simões (Coletivo Escola Família do Amazonas/CEFA) Ana Claudia Martins Tomas Baré (Parque das Tribos - Tarumã) Jarliane da Silva Ferreira (Observatório da Educação do Campo no Alto Solimões - OBECAS/UFAM/Benjamin Constant) Mediação: Leda Maria de Barros Guimaraes (UFG)

APRESENTAÇÕES ARTÍSTICAS

Dia	Local	Horário	Atividade
13 (quarta)	**Auditório Rio Solimões** IFCHS/UFAM (Setor Norte)	16:00 às 17:30	**Recital: Obras de Compositores Brasileiros** Com participação dos discentes e docentes do curso de Música/FAARTES (UFAM)
	Galeria de Artes da UFAM GAU/Centro de Convivência /UFAM (Setor Norte)	17:30	**Abertura da exposição: Diálogos Artísticos (SEMED)** - Diálogos Artísticos: Como minha produção artística pode representar um ato de resistência no contexto da arte educação? - Mostra de produção dos alunos da Faculdade de Artes/UFAM: Amazônia e Resistência - Mostra de produção dos professores da Faculdade de Artes/UFAM
	Centro de Convivência UFAM (Setor Norte)	18:00	**Apresentação: Bois Garantido e Caprichoso**
	Auditório Rio Amazonas FES/UFAM (Setor Norte)	19:00	**Coro de Câmara da OSUFAM (UFAM)** Regência: Hermes Coelho Preparação vocal: Sérgio Anders Pianista: Lucas Mesquita
15 (sexta)	**Praça Heliodoro Balbi**	19:00 às 19:20	**Performance: Farinha do mesmo saco** Estudantes de Laboratório Teatral do Liceu de Artes e Ofício Claudio Santoro Direção: Profº Daniel Ferrat
		19:20 às 19:40	**Performance: Cativeiro de Cor Negra** Estudantes de Iniciação Teatral do Liceu de Artes e Ofício Claudio Santoro Direção: Profº Daniel Ferrat
		19:40 às 20:00	**Teatro- Estrangeiro- Eva Daninha** Artista Paulo Tiago
		20:00 às 20:20	**Dança- Jamais Fomos Modernos- PANORANDO** PANORANDO
		20:20 às 20:40	**Dança- Dança de Salão** Letícia Araújo
		20:40 às 21:00	**Performance Cabô** Vitor Rocha
		21:00: às 21:30	**Música- projeto PIBID/Música UFAM** Elias Farias
16 (sábado)	**Estacionamento Auditório Eulálio Chaves** Campus UFAM (Setor Sul)	18:00 às 18:30	**Cortejo Artístico seguido do espetáculo "Sorôco, sua mãe, sua filha" - Grupo TEU e Tubones (projetos de extensão UEA)**

MESAS-REDONDAS

Pedagogias do sul; pedagogias da imagem

LA COMUNALIDAD CREATIVA UNA PEDAGOGÍA DE LA IMAGEN

Adolfo Albán Achinte – Universidad del Cauca/Colômbia

La representación en el mundo moderno/colonial occidental.

Cuando en 1498 Leonardo Da Vinci terminaba de pintar su famosa Gioconda conocida también como la Mona Lisa, Cristóbal Colón pretendiendo llegar a la India ya había arribado a las tierras que fueron llamadas como Indias Occidentales que le ofrecerían al imperio español uno de los más preciados metales para sostener sus guerras en la Europa de entonces: el oro. Pero este metal que en el proceso de manipulación de las comunidades originarias se constituía en fuente de desarrollo de formas y símbolos, rituales y ceremonias, solo tuvo valor, en el proceso de conquista del europeo, no como producto cultural, sino, como fuente de riqueza y poder. De esta forma imágenes de todo tipo trabajadas en oro fueron fundidas para satisfacer las necesidades de la corona.

Alberto Durero, el pintor y grabador alemán del renacimiento, reconocería con asombro que muchas piezas llevadas a Europa desde América por su factura podrían considerarse como obras de arte. Otra apreciación tendría Humbotl quien las consideraría solamente como material etnográfico en sus investigaciones en tierras americanas.

El renacimiento del siglo XV y XVI en Italia, surgido sobre la base de un capitalismo mercantil en ascenso, daría las pautas para la construcción de dos referentes que fueron capitales en el desarrollo del arte y que se convertirían en paradigmas del proyecto moderno occidental y su sistema de representación: 1) el sentido de lo bello asociado al desarrollo de la perfección como imitación de la naturaleza y 2) el surgimiento de la individualidad creadora de obras originales realizadas por la genialidad, considerada como talento dado por la naturaleza. Se había instaurado así la relación del arte con lo bello y de su producción con condiciones individuales excepcionales.

En todo este proceso y a pesar de las implicaciones de la presencia de América en el escenario mundial, Europa construyó su identidad sobre la base de la negación de aquello que en su expansión por el mundo iba incorporando, como el legado de las culturas musulmanas, árabes, africanas, turcas e indoafroamericanas para construir una noción de la Europa moderna como una invención ideológica, que en palabras de Dussel "(…'rapta' a la cultura griega como exclusivamente 'europea' y 'occidental'), y pretende que desde la época griega y romana dichas culturas fueron el 'centro' de la historia mundial" (Dussel 2005: 43-44). A esta visión, este filósofo argentino la llamará "eurocentrismo" en tanto que "indica como punto de partida de la 'Modernidad' fenómenos intra-europeos, y el desarrollo posterior no necesita más que Europa para explicar el proceso" (Dussel 2005: 45). Se crea de esta manera un universal imposible de haber existido antes de 1492 época en que se inicia el despliegue del sistema mundo como lo denomina Immanuel Wallerstein para quien "los descubrimientos fueron parte integral de la creación del sistema mundial moderno, en la medida en que solucionaron los dilemas de las clases y las instituciones dominantes de Europa. Como solución funcionaron admirablemente, poniendo freno en muy poco tiempo a la desintegración de Europa y a la difusión del igualitarismo" (Wallerstein 1992: 209)

Con esta centralidad, el mundo europeo occidental desplegaría todo su poder en estas tierras originándose con esto la confrontación entre civilizados y bárbaros, binarismo fundamental para plantear una supremacía en todos los órdenes, entre otros el cultural.

El nuevo mundo se iría conformando sobre la base de la imposición de la visión, normas y costumbres del viejo mundo. Las imágenes de la iglesia católica que fueron fundamentales en el proceso de conquista, llegaron primero con la cruz portada por los misioneros-soldados, luego por todas las obras de arte importadas y las que se realizaron en tierras americanas, no con otro objetivo que el control cultural y mental de los individuos que debían ser evangelizados a cualquier precio para ser redimidos. La colonia, como momento de consolidación del imperio español en América, marcaría una huella indeleble desde el sistema administrativo, pero también permeando todo el sistema simbólico de quienes con otras lógicas coexistían en la complejidad socio-cultural que se iba configurando: indígenas y negros.

Las producciones materiales del nuevo mundo, muy difícilmente pudieron ser reconocidas en su verdadera dimensión como creaciones de sujetos que daban cuenta de mundos con maneras de ser y estar distintas a la occidental europea. De los bárbaros no podía salir nada más que superstición, brujería e irracionalidad representada en objetos extraños,

tejidos alucinantes y estatuas de piedra misteriosas. Este sistema de control por la vía de las imágenes, entre otros aspectos, es lo que el sociólogo peruano Aníbal Quijano ha denominado "colonialidad del poder" definida como el proceso en el cual Europa bajo su hegemonía concentró "el control de todas las formas de control de la subjetividad/intersubjetividad, de la cultura, y en especial del conocimiento, de la producción de conocimiento" (Quijano 2000: 1-2).

Es en este punto en donde considero pertinente volver la mirada hacia la concepción de arte que heredamos y que configuró un paradigma que nos colocó de cara a un tipo específico de belleza y a un tipo específico de perfección.

Desde esta perspectiva nuestra historia ha estado permeada por las reflexiones que en la estética se han hecho como el estudio de lo bello, teniendo en cuenta la larga trayectoria colonial que ha signado nuestras temporalidades. En este sentido quizá valga preguntarse si la "diferencia colonial" categoría acuñada por Walter Mignolo (2000)[1] para explicar los procesos diferenciados del colonialismo, nos permitirá re-definir nuestras propias rutas de creación histórica y podamos considerar que nuestras producciones culturales, artísticas y estéticas han tenido valor por si mismas y no solamente por la mediación y legitimación que puedan haber tenido o no por la visón eurocentrica. Este punto va a ser clave para pensarnos los procesos de ***Comunalidad Creativa,*** en donde el contexto tendrá que jugar un papel importante.

La visión crítica que he expuesto no significa negar los aportes que el mundo occidental ha ofrecido; más bien es el llamado a re-visitar críticamente nuestra propia historia y reconocer que ha habido sistemas de representación con sensibilidades, expresiones, manifestaciones y producciones que no necesariamente se han correspondido con la noción de arte como cultivo del espíritu y habilidad natural de las genialidades que fue tan cara al proyecto moderno ilustrado occidental, como sistema de jerarquización entre artes cultas y las manifestaciones de la barbarie.

En nuestra contemporaneidad, debemos igualmente incorporar tanto las culturas populares con sus estéticas, como las nuevas tecnologías que abren otros horizontes de creación y producción. En este sentido cabe la pregunta por lo que nos corresponde hacer y reconocer en esta parte del planeta llamada América Latina no tanto como para construir un localismo radicalizado, sino, para autoafirmarnos como lugar particular, contradictorio, en proceso

[1] Este autor precisa que "la diferencia colonial permite entender la densidad diacrónica y la constante re-articulación de la diferencia colonial aún hoy, en un mundo regido por la información y la comunicación y por un colonialismo global que no se ubica en ningún Estado-Nación en particular" (Mignolo 2000: 20).

constante de formación, diferenciado en su historia y en sus concepciones de mundo y lograr establecer un diálogo equitativo con todas las culturas planetarias.

Pero no solamente asumir ese diálogo como necesidad del multiculturalismo, sino, tener plena conciencia de las condiciones en que se produce el diálogo de cara a imaginar sociedades interculturales en las que no basta el reconocimiento de las diferencias y las diversidades, sino que también cuentan los procesos históricos en que fueron construidas esas diferencias y avanzar también hacia la visibilización de las desigualdades de todo orden, quizá sea perentoria.

Si bien el arte permite que el sujeto se desarrolle plenamente en sus capacidades perceptivas, reflexivas y productivas, es necesario construir un sentido del arte capaz de generar un pensamiento crítico frente a nuestras realidades contemporáneas, pero igualmente frente a nuestros pasados posibles de ser re-visitados y resignificados. De esta manera, los sistemas de control de las subjetividades que se han venido conformando desde nuestra confrontación con Europa, son cuestionados desde un arte no tanto como sistema de representación, sino como sistema de interpelación critica de nuestras realidades, decolonizando el sujeto creador y colocándolo en la ruta de autoafirmarse por lo que le corresponde en su propio lugar, sin tener que acudir a la negación de lo que somos, por la pretensión de ser como otros han querido que seamos históricamente.

Un proceso decolonial desde el arte, entendido lo decolonial como lo plantea Catherine Walsh, como aquello que "encuentra su razón en los esfuerzos de confrontar desde 'lo propio' y desde lógicas – otras y pensamientos – 'otros' a la deshumanización, el racismo y la racialización, y la negación y destrucción de los campos – otros del saber" (Walsh 2005: 24), implica la revisión de paradigmas instaurados desde una hegemonía eurocentrica que determinó que era arte y que no lo era, construyendo espacios de legitimación que a su vez han servido como escenarios de marginalización. Un ejercicio de "Comunalidad Creativa", debe pasar por conocer críticamente la historia, ampliar los horizontes del arte más allá de lo bello y autoafirmar las subjetividades contextualizándolas en los espacios a los que pertenece. Desde esta perspectiva, el diálogo con lo universal o lo global tendrá características diferentes a tener que asumir la globalización como un proceso en el cual nuestras creaciones y producciones artísticas lleguen en condiciones de minorización ante los patrones culturales y estéticos hegemónicos.

Vale la pena en este punto de la reflexión preguntarse por lo político que constituye al arte, como escenario de disputas, confrontaciones, posicionamientos, maneras múltiples de

enfrentar una realidad; el arte, parafraseando a Wallerstein (1999), como un "campo de batalla", en el que el sujeto se confronta consigo mismo y con su entorno, haciendo de este hecho un acto político en el sentido que construye su propia autonomía inmerso en un contexto específico que lo afecta, se enfrenta a sus dudas, explora sus sensaciones, determina sus límites y sus posibilidades y decide cómo plasmar creativamente a través de formas y colores en pintura, movimientos en la danza, sonidos en la música, frases que se hilvanan en la prosa o en la poesía o imágenes que se construyen en la realidad virtual. De esta forma, se le sale al paso a eso que el maestro Luís Camnitzer ha argumentado en torno a que "Hacer arte de acuerdo a los cánones hegemónicos cementa la unidireccionalidad de la información, no es una forma de crear, sino una forma más refinada y compleja de consumir" (Camnitzer 1995: 30).

Como perspectiva decolonizadora, se debe entender que lo artístico no es únicamente el ámbito de la armonía, el solaz y la mera contemplación como quizá estamos acostumbrados a entenderlo, el arte y lo artístico "no desconoce lo violento, tampoco prescinde del miedo; por el contrario frente a ellos toma una posición que permite su comprensión y asimilación que los convierte en tragedia o en comedia, en denuncia o reconocimiento…" (Ministerio de Cultura 2000: 69), así las cosas, la realidad se transforma en la mirada del creador que re-inventa la vida cuestionándola y de cuyo ejercicio el sujeto creador no puede permitirse salir incólume y por consiguiente el entorno socio-cultural debe igualmente verse afectado. Coincidimos en este punto con el maestro Camnitzer cuando afirma que "el sentido de lo artístico no está dado en unos objetos, en unas obras o en unas acciones, sino que es una compleja red de significaciones tejidas desde tramas y lógicas diversas, como los sistemas simbólicos, las relaciones económicas, las relaciones sociales y las experiencias personales y sociales, entre otras" (Camnitzer 1995: 109). Comprender el arte hoy, en toda la complejidad de nuestros tiempos, supone considerarlo como un sistema de interpretación e interpelación de la realidad y como un sistema de comunicación que haga inteligible esa realidad problematizándola y no como el resultado de la ejecución de técnicas puestas al servicio de si mismas. No es fácil definir lo que es el arte en la actualidad, pero si es pertinente asumir lo artístico como un acto creador desde diversas posibilidades expresivas, que hagan del sujeto individual y colectivo un detonador de oportunidades para incidir en la realidad y afectarla con las propuestas que se ejecuten. El arte como proceso socio-cultural va más allá del arte como productos e implica poder construir nuevas miradas acerca de los contextos en el que la creación tiene lugar.

El arte y el acto creador como pedagogía decolonial

El anterior panorama nos devela una ruta problemática, en tanto y en cuanto pensar en el arte actual de los pueblos originarios y también en los pueblos de la diáspora africana supone necesariamente lecturas que permitan pensar en la posibilidad de asumir el arte como una pedagogía decolonial, es decir una pedagogía que nos aliente a reflexionar en torno a la manera como estos pueblos han tenido genealogías y trayectorias creativas diferentes a los presupuestos del arte occidental, sin que esto implique que en la actualidad no estén permeadas e involucradas en los circuitos de producción, distribución y consumo de un tiempo que cada vez se globaliza culturalmente con mayores niveles de aceleración, pero que en muchas situaciones están planteando rutas diferentes o quizá divergentes a la narrativa de la posmodernidad artística en lo que tiene que ver con lo histórico, la memoria y las cosmovisiones, en ese lugar de disputas y de luchas de poder que constituyen el mundo de lo cultural contemporáneo. En esta medida cabe preguntarse ¿qué significa la producción creativa de estas comunidades y/o sujetos étnicos en la actualidad atendiendo al hecho que históricamente han sido estigmatizados, folklorizados y exotizados?

Quizá podamos pensar que en la diversidad de pensamientos, opciones de vida, maneras diferentes de hacer, sentir, actuar y pensar del mundo contemporáneo el arte se esté constituyendo en las comunidades y sujetos étnicos en una acto decolonial que interpela, increpa y pone en cuestión las narrativas de exclusión y marginalización. Otro interrogante nos asalta ¿qué nos están diciendo estas producciones y actos creadores en una contemporaneidad preñada de opciones *coll, Light,* kicht y efímeras? Si las luchas de estos pueblos caminan la senda de la auto-afirmación identitaria, del auto-reconocimiento, del posicionamiento político, la visibilización étnico-cultural y la autonomía ¿qué lugar podrán ocupar en el escenario del arte contemporáneo dispuesto –en muchos casos- a optar por expresiones no comprometidas, livianas, auto-referenciadas y de altos niveles de especulación teórica?

Tal vez lo anterior nos permita pensar que "El acto creador asumido como una práctica de-constructiva que nos lleve a desaprender, se convierte en la posibilidad de decolonizar nuestras mentes en la medida que podamos, de la mano de la pedagogía entendida como la práctica reflexiva del sentido de ser humano, expresarnos sin miramientos ni ataduras, sin restricciones ni apocamientos y logremos sacar a flote lo que nos constriñe el alma." (Albán, 2007: 4). Entendemos la decolonialidad como el proceso por medio del cual re-conocemos otras historias, trayectorias y formas de ser y estar en el mundo distintas a la lógica racional del

capitalismo contemporáneo como expresión cultural (Jamesón 1995, Zizec 1998) humanizando la existencia en el sentido de devolver la dignidad a quienes por fuerza del proyecto hegemónico moderno/colonial fueron considerados inferiores o no-humanos, es , como argumenta Catherine Walsh "…visivilizar las luchas en contra de la colonialidad pensando no solo desde su paradigma, sino desde la gente y su prácticas sociales…" (Walsh, 2005: 24).

En consecuencia si el arte precisa de la creatividad, esta puede

> …convertirse en un hecho que in-surge, es decir que se muestra, devela, cuestiona, problematiza, interpela el orden establecido permitiendo al sujeto creador en cualquier instancia de la vida social asumir el compromiso crítico de precisar su lugar de enunciación reafirmando su condición socio-cultural, étnica, generacional, de género, de opciones sexuales, religiosas, políticas y reivindicar lo local como un acto de re-afirmación de lo que nos es propio o de lo que hacemos propio. (Albán, 2008: 6)

En esta medida el arte actuando como mecanismo de auto-representación, de auto-resignificación y de construcción de nuevas simbologías visibiliza, pone en evidencia la pluralidad de existencias que se encuentran y desencuentran en el escenario multicolor de la contemporaneidad y le permita a indígenas y afrodescendientes ser coetáneos y de esta forma asumir que

> El arte como acto de reflexión permanente –y no solamente como el hecho de realizar objetos artísticos- debe contribuir a ensanchar los escenarios de discusión en torno a la exclusión social, la racialización, la violencia genocida, la reafirmación de los estereotipos y el autoritarismo. De lo contrario –y quizá sea válido también- el arte se convierte en un ejercicio narcisista que nos lleva a producir objetos para la auto-satisfacción del campo del arte y todas las contingencias que lo acompañan. (Albán, 2008: 6)

Desde esta perspectiva el arte se puede considerar como una "agencia otra" entendida según la comunicadora colombiana Camilia Gómez Cotta "…como la posibilidad narrativa desde la diferencia cultural…" (Gómez, 2006:14), que haga posible develar "…la matriz colonial, la naturalización de la discriminación racial/étnica y cultural...así como la producción discursiva de subjetividades dominadas/dominantes…" y proporcione, "…desde la experiencia política el desciframiento de prácticas de re-existencia identitaria, política y cultural" (Gómez, 2006:14). En consecuencia el arte no solamente será la creación y construcción de artefactos, sino, que conformará un escenario de complejidad en el cual, como lo plantea el maestro Luís Camnitzer, "…el sentido de lo artístico no está dado en unos objetos, en unas obras o en unas

acciones, sino que es una compleja red de significaciones tejidas desde tramas y lógicas diversas, como los sistemas simbólicos, las relaciones económicas, las relaciones sociales y las experiencias personales y sociales, entre otras" (Camnitzer, 1995: 109).

La colonización de las retinas: Las instituciones educativas, imágenes e imaginarios

Si algo ha producido el proyecto moderno/colonial es la producción y reproducción de referentes estéticos que a su vez configuran patrones de belleza por un lado, pero también formas de representación especialmente para el mundo infantil y juvenil que construyen imaginarios con los cuales, los niños y las niñas como también la juventud asumen distanciándose de sus propias formas de auto-representación e incluso negando en sus propios cuerpos su fenotipia, que los caracteriza y a su vez los diferencia.

En esa medida no es frecuente encontrar en las instituciones educativas del Valle del Patía imágenes que den cuenta de esa realidad socio-cultural que permita reforzar las identidades étnico-territoriales de una infancia y juventud que se ve enfrentada a la alta circulación de imágenes que construyen imaginarios de realidad. Las imágenes de los héroes o personajes de los programas infantiles de la televisión global, los cuadros que dan cuenta de la incidencia de la iglesia católica con todos sus rezagos en cuanto a lo cultural, inundan el universo icónico de las instituciones.

Las paredes de las Instituciones Educativas son depositarias de todo tipo de imágenes que en muchos casos no tienen relación con el contexto. No hay que perder de vista que para la Etnoeducación el contexto se constituye en un referente fundamental para el proceso educativo sea comunitario o escolarizado en la media que éste provee de formas de conocimiento y saberes culturales que permiten realizar una educación pertinente.

El dispositivo icónico contribuye o no a reafirmar identidades y a construir auto-representaciones, pues se convierte en parte de la vida cotidiana de las y los jóvenes que acuden a diario a vivenciar sus procesos educativos. En esa medida vale preguntarnos ¿De qué manera las imágenes que se exponen en las paredes de estas instituciones de manera descontextualizada afectan los procesos de reafirmación identitaria y auto-valoración étnica?, ¿revertir esta situación a partir del desarrollo de una Comunalidad Creativa permitirá abrir espacios de reflexión que impulsen a la juventud a reconocerse en sus particularidades étnicas y socio-culturales?, ¿en qué medida producir imágenes de lo afropariano en las paredes de las

instituciones educativas se puede convertir en una pedagogía que descolonice la mirada de las y los estudiantes?

Las paredes en este sentido dejan de ser un aspecto de orden arquitectónico y de infraestructura para convertirse en un espacio pedagógico que dé cuenta del universo de sentidos de la afropatianidad, entendiendo que las identidades son dinámicas y se transforman en el tiempo, pues como sostiene Stuart Hall (2010: 265) "Dentro de nosotros coexisten identidades contradictorias que jalan en distintas direcciones, de modo que nuestras identificaciones continuamente están sujetas a cambios", pues pensar en identidades fijas sería un pretensión irrealizable, al respecto señala "La identidad totalmente unificada, completa, segura y coherente es una fantasía. (ídem: 265). Y estas identidades se forjan también por las afectaciones del contexto y las imágenes que circulen en su interior.

Las imágenes en este sentido también tienen que ver con las relaciones de poder y definen una mirada con respecto al mundo, organizan la forma como nos enfrentamos a la realidad pues ellas son referentes que construyen realidades. El aparato icónico que despliegan las instituciones, se convierte en discursos que hablan o no del contexto étnico y eso tiene implicaciones en las formas de representación y auto-representación de las subjetividades, en este caso, afropatianas. Volviendo a Hall, este autor advierte que

> La representación es la producción de sentido a través del lenguaje. En la representación, sostienen los construccionistas, usamos signos, organizados en lenguajes de diferentes clases, a fin de comunicarnos significativamente con los otros. Los lenguajes pueden usar signos para simbolizar, estar en lugar de, o referenciar objetos, personas y eventos en el llamado mundo "real". Pero pueden también referenciar cosas imaginarias y mundos de fantasía o ideas abstractas que no son de manera obvia parte de nuestro mundo material. (2010: 457)

Si se asume que las imágenes constituyen un lenguaje, entonces la representación pasa a ser el ámbito donde este lenguaje se materializa para comunicarnos algo acerca del mundo y es ese algo representado lo que crea el sentido que se asume individual o colectivamente. Esa es la potencia del mural que como lenguaje icónico colectiviza el sentido que se construye pictóricamente, de allí es que parte la propuesta de ***Comunalidad Creativa***.

Transformar las paredes de una institución equivale a desestructurar el orden icónico impuesto, para propiciar un nuevo espacio de representación socio-cultural, en donde aflore lo

simbólico, lo mítico, lo histórico, las memorias colectivas y de esta forma se cambie el paisaje institucional.

La *Comunalidad Creativa*: entre memorias e identificaciones.

La estética y el arte se constituyeron en el proceso de conquista y colonización del proyecto moderno/colonial occidental patriarcal en un patrón de poder que racializó subjetividades sometiéndolas, las ubicó en la escala social construida de acuerdo a los cánones blanco-europeos y las discriminó para reducirlas y controlarlas. La estereotipación jugó un papel fundamental en el orden estético establecido y las producciones materiales y espirituales de pueblos indígenas y de africanos esclavizados y sus descendientes, fueron excluidas de las posibilidades de ser consideradas como arte.

Pensar unas estéticas decoloniales sugiere la necesidad de desaprender las convenciones impuestas para re-aprender de manera distinta, entendiendo que "Desaprender no es borrar, es reconocer escenarios que van más allá de donde nos hemos movido hasta el presente y re-considerar las premisas con las que nos hemos asomado a la ventana del mundo…" (Albán 2006a: 15); implica a su vez, desmarcarse de las huellas cuasi indelebles de un proyecto hegemónico de sociedad y colocarse en fuera de lugar para elevar los niveles de conciencia. Lo decolonial de lo estético nos reta a desprendernos de las narrativas que nos niegan la existencia y nos exige apuntar a re-conocer los procesos antes que encasillarnos en los productos. Desde esta perspectiva, asumo lo planteado por Juan Acha al considerar que "Siendo el arte y la sociedad procesos, lo importante estará en su capacidad de innovarse." (Acha, 1979: 248). Una innovación que precisa *miradas otras* a nuestras realidades para reconocer en las manifestaciones culturales de los afrodescendientes, largas trayectorias creativas que han estado subsumidas por las narrativas de superioridad eurocentradas, a contrapelo de la presencia manifiesta de sus culturas en procesos de transformación que ha hecho posible su pervivencia por más de cinco (5) siglos.

Desde esta perspectiva, es preciso continuar enfrentando todo tipo de racialización estética y artística a partir de pensarnos en estéticas decoloniales que enfrenten la hegemonía de los cánones impuestos de belleza y creación; y con ellas trajinar por el sendero de la re-existencia que permita reconocer lo que hemos sido, lo que somos y lo que queremos ser, como también la manera como queremos estar, sentir, hacer, actuar y soñar en un mundo que haga factible la presencia de muchos mundos. Las estéticas decoloniales y de re-existencia nos

invitan a des-aprender para iniciar un recorrido por *aprendizajes otros,* en los cuales, se puedan develar la existencia de formas diferentes de ver el mundo y de pintarlo con diversos colores.

En medio de este panorama, las estéticas decoloniales precisan ocupar un espacio de dignidad en nuestras sociedades como procesos comunitarios y de artistas individuales que interpelen, con sus producciones, la discriminación y el racismo estructural y se posicionen como productos socio-culturales y no como mercancías para satisfacer las apetencias del mercado. No obstante, cada día se abren más espacios para la circulación de estos productos culturales que las comunidades están propiciando por medio de mercados alternativos como resultado de procesos de auto-afirmación/auto-reconocimiento étnico-identitario y de reivindicación política. Tal vez, estos acontecimientos nos estén indicando que "El actual es, quizás, el tiempo de una ecología estética y cultural a través de la cual podría ejercerse un contrapeso frente a la 'libertad' de los flujos del mercado global de la estética internacionalista." (Barriendos, 2005: 10). Así mismo, las estéticas decoloniales deben enfrentar los procesos de neocolonización que hacen de la diferencia y la diversidad cultural el nuevo producto del mercado global, un producto exotizado que sutilmente reconfigura los estereotipos racializados de esos diferentes, enmascarándolos con el maquillaje del reconocimiento y el respeto.

Una de las formas que vengo planteando para desarrollar procesos creativos decoloniales tiene que ver con la producción colectiva de murales, la he denominado ***Comunalidad Creativa*** que plantea la necesidad de superar al sujeto creador individual propio de la modernidad occidental para asumir formas comunitarias participativas en el acto creativo. Esto tiene que ver con prácticas creativas basadas en lugar que posibilitan colectivizar las acciones en procura de fortalecer lazos de amistad, solidaridad y co-sanguinidad.

Prácticas como las mingas para embarrar una casa o la mano vuelta o mano cambiada en los procesos productivos, como también las composiciones colectivas en la música evidencian unas lógicas distintas de creación y participación en las dinámicas socio-culturales, tal como acontece en el Valle del Patía al sur de Colombia.

En mi propuesta de ***Comunalidad Creativa***, el mural se constituye en un espacio que permite, por un lado, hacer público el proceso creativo, y por otro la pintura mural se asume como un elemento de orden pedagógico con el cual se pueden plasmar aspectos históricos, de la memoria colectiva, para el caso del Patía los procesos organizativos, los sistemas productivos tradicionales, las expresiones culturales (música y danza), las luchas por la tierra, las reivindicaciones étnicas de todo tipo, los personajes históricos, las formas de economía propia

(procesamiento del mate, panadería, vaquería, artesanías con diversos materiales, etc), los mitos y las leyendas (empautao's, madre del ganado, gallina de los huevos de oro, cerro de Manzanillo y su laguna encantada, espantos) entre muchos aspectos.

El contacto y permanencia por 30 años con la cultura y el territorio Afropatiano me ha permitido ir desentrañando claves culturales que posibilitan una mayor comprensión del universo de sentido de las comunidades que desde el siglo XVII habitan este valle inter-andino al sur del Departamento del Cauca.

Presenciar rituales de enterramiento, participar en diversas celebraciones y festividades, adentrarme en la vida cotidiana de las familias y recorrer este territorio, ha sido una oportunidad que a lo largo del tiempo ha dejado huella en mi ser aportándome elementos para la comprensión del mundo de estas gentes que luchan día a día para obtener el sustento, que han re-existido desde la colonia hasta el presente a los embates de una modernidad que negó y se resiste a admitir las epistemes construidas a partir de la experiencia vivida, del relacionamiento con la naturaleza, de la manera como se asume la vida y la muerte, de enfrentar las estigmatizaciones históricas como región y como poblaciones descendientes de la diáspora africana.

La vida campesina de estas comunidades Afropatianas transcurre entre el abandono atávico del Estado y las contingencias del clima, arañándole a la tierra para obtener sus productos de consumo y de comercialización, excavando en quebradas y ríos para conseguir las onzas de oro con que se adquiere lo básico para vivir cuando el verano intenso destruye las cosechas, organizándose en trabajos colectivos para hacer más llevadera la existencia ruda y exigente del campo.

De todos estos estos ámbitos, he ido aprendiendo que es solamente con la solidaridad, con el trabajo compartido, con la colectivización de las actividades que se superan las adversidades, las contingencias del día a día, la incertidumbre de lo productivo y se alcanzan los propósitos de cada uno y de todos. Prácticas culturales como la minga, la mano vuelta o mano cambiada son maneras de concebir la vida comunitariamente, fortaleciendo lazos de amistad, de familiaridad, de ayuda mutua para sortear hasta lo imprevisible.

Estas prácticas incrustadas en la cultura de este territorio enseñan que la vida en común es más llevadera, sin que eso signifique la negación de las singularidades o individualidades, luchar por el bien-estar de todas y todos implica el esfuerzo de abrirse a los demás, el encuentro con lo diferente y lo diverso, la responsabilidad por lo uno y lo de todos, el trabajo colectivo

como filosofía de la vida comunitaria trasciende lo particular sin excluirlo, pero va más allá, cohesiona, convoca, reúne y articula. El trabajo colectivo demanda concertación sin que desaparezca el disenso, requiere de acuerdos mínimos para avanzar hacia el mismo objetivo, exige desprenderse de los egoísmos para pensarse la vida compartida, acompañada y acompasada al ritmo de todas y todos.

Ese trabajo colectivo se disemina en diferentes momentos de la vida comunitaria: en la siembra y la cosecha, en la preparación de alimentos, en los instantes luctuosos, en las festividades y celebraciones familiares, en la adversidad y la alegría. Trabajar colectivamente es una manera distinta de estar en el mundo y estas comunidades con mayores grados de organización unas de otras lo desarrollan, lo apuntalan y afincan en las asambleas comunitarias en donde se discuten las cosas fundamentales de la vida en común.

Y es la solidaridad la que esta en la base del trabajo colectivo, sin ella no hay nada trascendente para estas gentes, se precisa ser solidario, es una condición de existencia determinada por las condiciones mismas en que se vive, se labora, se sueña y se piensa. La solidaridad en estas comunidades esta lejos de ser un discurso, sin que eso signifique que la gente no elabora pensamiento alrededor de esa práctica, pero más que un discurso es una praxis de la vida cotidiana. Ser solidario en la cultura Afropatiana implica responsabilizarse por el otro, por sus circunstancias, por el presente compartido, pues el compartir es el basamento de lo solidario, su fundamento. El ***dar*** es una constante en estas poblaciones, el dar con generosidad: se dan alimentos, se da un saludo, se da una sonrisa, se da un abrazo, se da la fuerza de las manos para la producción, se da el tiempo para el laboreo pero también para el disfrute festivo.

La solidaridad implica participación, se es solidario cuando esa praxis nos lleva a ser participes, pues sin participación no hay intercambio, el dar no se produce, ya que participar significa mucho más que solo estar, participar es actuar y en el actuar esta la responsabilidad por lo colectivo. Ser solidario es un acto creativo por cuanto precisa estar atento a los requerimientos de los demás y en consecuencia proponer alternativas de solución a las necesidades individuales y colectivas. La creatividad en el acto solidario supone poder leer la realidad del otro para asumirla como propia y así recurrir a transformar la contingencia, la necesidad o la adversidad en una oportunidad para continuar el andar, para sentir la compañía y el acompañamiento, para pensar y actuar conjuntamente.

Lo creativo en el acto solidario se traduce en la capacidad para superar la indiferencia, acudir al llamado del otro, resolver lo que sea necesario y es en esa manera de resolver en dónde la creatividad florece, se hace presente, configurando un espacio de comunicación en el que se busca solucionar, trasformar una situación y permite que lo comunitario se haga comunal, es decir que lo que se hace en común mediante el acto creativo de la solidaridad transforme las relaciones intersubjetivas. En esa medida, lo comunal va más allá de estar juntos y lo que hace es definir las maneras de estar juntos, participando en distintos niveles para alcanzar los propósitos colectivos.

La ***comunalidad creativa*** surge de todos estos aprendizajes a lo largo de treinta años (30) de vivir múltiples experiencias en este territorio, de ir conociendo la forma de pensar de las y los Afropatianos, pero también de su forma de actuar en colectivo, en minga, prestando la mano para garantizar la realización de una actividad productiva y devolviendo la mano cuando la necesidad la requiere.

La comunalidad y la creatividad en esta propuesta desarrollada en el año sabático 2017 – 2018 tuvo que ver con las diversas formas de participación que se dieron en las Instituciones Educativas tanto para definir colectivamente las imágenes para cada mural, adecuar una pared, como para colocar una poli sombra, resolver el tema de mi alimentación, pintar conjuntamente, observar en silencio o atreverse a preguntar. Los intercambios de distinta naturaleza fueron armando el entramado de ésta comunalidad en cada uno de los cuatro lugares en donde se pintaron los murales, las conversaciones casuales, la opinión con relación a una imagen, la aprobación o no del parecido de alguno de los personajes retratados en las paredes, las sugerencias con respecto a algún tono o color, todo esto se constituyó en un acto creativo por la forma como se hacían las preguntas, o se hacía referencia a algún elemento del mural, empleando en muchas ocasiones la picaresca del habla del ser Afropatiano, abierto, sincero, directo y sin eufemismos.

Estos murales fueron pintados con la ***compinchería*** -como dice la Maestra "Lola"- de las Instituciones Educativas, sus directivos docentes y cuerpo de profesores/ profesoras que autorizaron su realización, aportando ideas, facilitando la entrada en horarios extra curriculares; con la alegría de las y los estudiantes en ocasiones pintando o raspando una pared, en otras observando y preguntando, o también auto-reconociéndose en los elementos, oficios, personajes y productos que fueron emergiendo, o maravillándose al ver la transformación de las paredes a partir de formas y colores.

La Comunalidad Creativa fue eso, sentir la plenitud del compartir, del dar y recibir, de la conversa y la risa, de la mirada cómplice, del gesto amable, del agua fría cuando el calor se intensificaba, del detalle pequeño y sincero, de la palabra alentadora, del reconocimiento por mi oficio de pintor, de los silencios, de los atardeceres impregnados de la brisa de final del día, del cansancio de subir y bajar andamios, de encontrar el color preciso, el tono exacto, la luminosidad de este territorio, de la vida en plenitud y la felicidad por el hacer pensando, pues parafraseando a la Pedagogía de la Corridéz diría que la Comunalidad Creativa también es un canto a la ***escuetería*** .

Pintar es pensar

Pinto pensando y pienso pintando

El acto de pintar no es solamente un hacer, es también una manera de pensar, de ver el mundo y relacionarse con él a través de formas colores, luces, sombras, volúmenes, perspectiva, proporciones y composiciones con las cuales traducimos las ideas a una superficie bidimensional como en la pintura o a un volumen real como en la escultura. Se piensa cuando se pinta por cuanto lo que se hace es una interpretación de esa realidad externa que nos circunda, habitamos y nos habita, una interpretación que se vuelve creativa en la medida que nos permite recrear lo que vemos y lo que pensamos de eso que se observa.

El acto de pintar es también un acto reflexivo, analítico, de permanente disertación de lo que se hace, de cómo se hace, con qué se hace, con quien o quienes se hace y por qué se hace, esto equivale a decir que pintar en tanto una forma de pensar no es inocente, está cargado de intencionalidades pues lo que pretende es establecer una comunicación con el observador. Hay en ese acto de pensar que es el pintar, una construcción de significados producto de la observación consciente de la realidad para representarla fielmente o para crear otras realidades pictóricas. El acto de conciencia es fundamental en el proceso creativo del ejercicio y el oficio de pintar y esa conciencia creativa tiene que ver con todos los elementos con los cuales se trabaja como los materiales empleados, pero también con los temas o las ideas que movilizan la creación, en esa medida la conciencia creativa se adquiere a partir de la reflexión alrededor de preguntarse con qué se pinta, qué es lo que se pinta y para que se pinta. Es por esto que algunas creaciones son el resultado de procesos investigativos pues son producto de la construcción de preguntas que se le hacen a una realidad o a una época y a los medios con los

cuales se trabaja, de allí surge la investigación creación que compromete a la conciencia creativa como sustento y soporte del acto reflexivo de pintar como forma de pensar.

La reflexividad del acto creativo no elimina la emocionalidad que genera el proceso, no existe –como la modernidad occidental lo planteó- una separación entre emoción y razón, pues ambas se complementan y contribuyen diferenciadamente al acto creativo. Es decir, que no son excluyentes, son complementarias y cada una participa con sus particularidades: la reflexión actuando desde la conciencia de lo que se hace y la emoción brindando el impulso vital para eso que se hace. Podría decirse que pintar es pensar o sentipensar (Fals Borda 1986) pues se hace con la cabeza y con el corazón en una comunicación constante, en una relación indisoluble.

Se pinta porque se piensa y se piensa pintando, lo que equivale a decir que este acto disuelve la disyuntiva construía entre el hacer y el pensar tan cara al pensamiento de la racionalidad moderno occidental. En la cultura Afropatiana se hace y se siente simultáneamente, no existe una separación taxativa entre estas dos esferas de la subjetividad humana, en las labores del campo las y los campesinos negros de esta región afirman que "sienten lo que hacen" o "lo que se hace es porque lo sienten", una manera de enunciar esa correspondencia entre el hacer y el sentir, de igual forma se puede decir que el pensar es una forma de hacer.

Pintar es una forma de diseñar un espacio a partir de las ideas, también es una manera de diseñar la mirada del mundo y cómo lo presentamos. Diseñar es organizar algo para apropiarse de él, es además la forma como las comunidades organizan el estar, hacer, soñar, pensar y decidir autónomamente su lugar en el mundo. Se diseña cuando se organizan formas y colores en un espacio esto es el resultado de un diseño previo de las ideas, del pensamiento que se traduce en imágenes puestas en una superficie, en el caso del mural en una pared.

Diseñar es un ejercicio de autonomía por cuanto implica toma de decisiones en torno a lo que se va a presentar, la manera como estarán las imágenes puestas, su relación, el significado que adquieren en el muro y su relación con la realidad, con el contexto. El diseño hace parte de la conciencia creativa en la medida que requiere pensarse el proceso (pictórico en el caso del mural) en su totalidad y proyectar un resultado, que se va logrando en tanto se ajusta lo que se requiere, se modifica o transforma la propuesta inicial, se incorporan elementos nuevos que enriquecen el planteamiento general del trabajo.

Arturo Escobar plantea que

> Cada actividad de diseño debe comenzar con la premisa de que *toda persona o colectivo es practicante de su propio saber* y desde allí examinar cómo la gente entiende su realidad. Este principio ético y político está en la base de la autonomía y del diseño autónomo. (Escobar, 2016: 210)

Los saberes locales son traducidos a imágenes, este acto de traducción es un ejercicio reflexivo en el cual se seleccionan aquellos saberes, prácticas, y oficios que conforman el paisaje epistémico de las comunidades, es decir su forma de pensar y estar en el mundo. Mediante el acto creativo de pintar pensando o pensar pintando la realidad se convierte en un escenario de contradicciones, intereses, tensiones, apuestas disímiles que emergen y con las cuales hay que tramitar para diseñar el conjunto de imágenes que, puestas en relación, cobran sentido en una pared.

Las comunidades diseñan su forma de actuar, de organizarse, de celebrar la vida y despedirla cuando la muerte aparece y diseñan recreando en la vida cotidiana dónde se presentan multiplicidad de situaciones que hay que resolver, enfrentar, transformar, esa vida práctica produce una pragmática de pensamiento. La acción y la reflexión están imbricadas a la hora de resolver una necesidad y esa ecuación indisoluble es una constante sin la que sería posible vivir comunalmente, por cuanto incorpora el diálogo como una necesidad de esa praxis reflexionada. En consecuencia, actuar reflexionadamente construye sentidos comunales para la convivencia en el intercambio de visiones y pensamientos diversos frente a la realidad.

Cuando se pinta se piensa, pues pintar es un hacer que lleva necesariamente a la reflexión, por la relación que se establece entre lo que se pinta y la realidad que es pintada. Para el caso de estas comunidades Afropatianas los quehaceres cotidianos contienen diversidad de saberes prácticos en los cuales están consignados la forma de pensar de estas gentes, su relación con la naturaleza y sus ciclos, el sentido de la vida, la concepción del tiempo, la alegría y la tristeza, la lúdica y la picaresca, el juego, las tradiciones orales, los mitos y las leyendas, la manera de hablar y comunicar sus pensamientos, la corporalidad esculpida con el trabajo cotidiano.

He pintado estos murales pensando en lo que piensa la gente, como viven, como interpretan los acontecimientos del diario estar, como resuelven y superan las adversidades, cómo recrean el presente para impedir que la rutina vuelva monótona la vida, cómo viven su espiritualidad más allá de la religiosidad, cómo se juntan para disfrutar, cómo asumen los conflictos internos, qué sueñan y cuáles son sus ilusiones, de qué manera se trasmiten sus saberes, cómo cantan y bailan, ríen y lloran. La conciencia creativa como parte fundamental del

acto de pintar pensando y pensar pintando surge cuando esa realidad se observa y se van desentrañando esas claves culturales fruto de la larga convivencia que por treinta (30) años me han dado el acumulado suficiente para recrear en las paredes el ser Afropatiano y su mundo cotidiano.

Pintar es pensar, pues las imágenes elaboradas "dicen", comunican la manera como el pintor interpreta la realidad y lo socio-cultural que hay en ella, es una realidad pasada por el cedazo de la retina y del pensar del artista que ha habitado y que ha sido habitado por el entorno recorriéndolo, conociéndolo, vivenciando múltiples cotidianidades, apreciando los sabores, los colores, los olores de uno y otro lugar, las miradas, las palabras, las leyendas, los dichos, la ***chichiguería*** de quienes conocen muchas historias personales, apreciando atardeceres y amaneceres, sintiendo la brisa de los tiempos de lluvia y los ventarrones que trae consigo el tiempo de verano, asistiendo a celebraciones y rituales, fiestas patronales, mingas y asambleas comunitarias, conversando con mayoras y mayores, niños, niñas y adolescentes, interrogando por lo visto y lo sentido, interpelado por la forma directa con que se dicen las cosas y acogido por la amabilidad y el cariño de las gentes.

Pintar es pensar, pues me ha permitido reflexionar en torno a mi propia vida, a mi relación con esta cultura y este territorio, a lo hecho hasta ahora, me he cuestionado en muchos aspectos y me he reafirmado en otros, he podido meditar en relación con la educación viviendo la vida cotidiana de estas instituciones en el tiempo de elaboración de estos murales, a las cuales me he acercado desde hace muchos años observando sus apuestas pedagógicas y el rol de lo cultural en los procesos de formación. Pensar pintando me ha llevado a preguntarme por mi papel de docente universitario y lo que es la academia, sus contradicciones, sus egos, sus cierres y aperturas, su confinamiento en muchos casos en sí misma en una suerte de autismo, pero también su relación con las comunidades, su estatuto epistémico, sus alcances, posibilidades y sus limitaciones.

Pintar es pensar en los estereotipos y las estigmatizaciones que este territorio ha padecido desde la colonia hasta nuestros días, en el racismo estructural que se erige como el organizador y estructurador de la sociedad y las relaciones sociales que produce, en el abandono estatal y en la marginación histórica de estas gentes por su condición étnica, en las múltiples necesidades no resueltas aún para garantizar una vida en condiciones de dignidad, en el abandono de las políticas con respecto a la producción de estos campesinos negros.

Pensar pintando me ha llevado a reconocer –sin idealizaciones- las luchas históricas de este pueblo Afropatiano, su resistencia y su re-existencia (Albán 2015), sus demandas y exigencias al Estado, la forma como lo cultural se ha hecho político, la reafirmación de sus identidades y sus sentidos de pertenencia, el orgullo por ser como son, la defensa del territorio ante el embate de los megaproyectos y la minería a gran escala, el trabajo organizativo no formal y formal de acuerdo a la Ley 70 de Comunidades Negras, la apuesta por un plan de vida, las formas asociativas para la producción y comercialización de los productos, las economías endógenas y las dinámicas de intercambio solidarios.

Los murales realizados durante mi año sabático del cual estoy dando cuenta en este informe, son el producto de pintar pensando y de pensar pintando, del hacer y el reflexionar, del sentir y del actuar, de convertir el acto creativo en un acto reflexivo y pedagógico, de continuar creyendo que es posible vivir en una sociedad con justicia social, enfrentando todo tipo de discriminaciones y del racismo estructural.

Esta ha sido una experiencia vital, profundamente interiorizada, conscientemente realizada, trabajada con pasión y respeto por esta gente, ha sido la posibilidad de realizarme como artista por cuanto en el programa al que estoy vinculado las posibilidades para estos desarrollos son muy limitadas por la naturaleza del mismo; una experiencia revitalizadora que me ha permitido pensar con imágenes, traducir ideas a formas y colores, hacer planteamientos con otro tipo de escritura como es el dibujo y la pintura, teorizar haciendo y hacer teorizando.

Estas paredes pintadas son grandes textos, a los que se puede acceder sin impedimentos, sin restricciones, de manera espontánea, con la libertad que los procesos creativos brindan sin excepción, con la seguridad que se puede pintar pensando y que se puede pensar pintando.

Bibliografía

ALBÁN ACHINTE, A. (2006), Arte, docencia e investigación. Ponencia presentada en el IV encuentro "Arte y Educación" organizado por la Institución Educativa la Pamba-Popayán.

_____ (2006a) **Epistemes "otras": ¿epistemes disruptivas?** Ponencia presentada en el seminario "Rupturas epistémicas: narrativas-otras para pensar las identidades negras y de género afro", realizado por el Grupo Afrocolombiano de la Universidad del Valle-GAUV en la celebración de sus 10 años de existencia durante los días 25, 26 y 27 de octubre, en el auditorio "Germán Colmenares" de la Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle- Santiago de Cali-Colombia.

_____ (2007), **El acto creador como pedagogía emancipatoria y decolonial.** Ponencia-performance presentada en el |5 seminario de Formación Artística: encuentro con la creatividad, el arte y la educación, organizado pro la Institución Educativa La Pamba, Popayán-Colombia, 10 al 12 de octubre. En prensa.

_____ (2008), **El acto creador como pedagogía crítica decolonial.** Ponencia/performance presentada en el marco de la Cátedra Interdisciplinaria de "Creación en el campo del arte" de la Facultad de Artes de la Universidad Distrital "Francisco José de Caldas", Bogotá.

ASPRILLA, Ligia Ivette. (2013). **El Proyecto de Creación-investigación**. Cali: Instituto Departamental de Bellas Artes.

BARRIENDOS, Joaquín. A**petitos extremos. La colonialidad del ver y las imágenes-archivo sobre el canibalismo de Indias.** Tomado de: translate.eipcp.net/transversal/0708/barriendos/es.

CAMNITZER, Luís. (1995) "Reflexiones sobre pedagogía", en: **Memorias, Seminario taller nuevas tendencias en la enseñanza del arte**. Instituto departamental de Bellas Artes, Santiago de Cali, , páginas 15 – 34.

CUNIN, Elizabeth. (2001) "Formas de construcción y de gestión de la alteridad. Reflexiones sobre 'raza' y 'etnicidad', en: **Estudios afrocolombianaos. Aportes para un estado del arte**. Rojas Martínez, Axel Alejandro (compilador), Editorial Universidad del Cauca, colección culturas y educación, Popayán, páginas 59 – 73.

DUSSEL, Enrique. (2005) "Europa, modernidad y eurocentrismo", en: **La colonialidad del saber**. Edgardo Lander (compilador), Editorial de Ciencias Sociales, La Habana-Cuba, páginas 41 – 56.

FANON, F. (1974), **Piel negra mascaras blancas**. Schapire Editor S.R.L., Buenos Aires.

GARCÍA, Jesús. (2002) **Encuentro y desencuentros de los 'saberes'**. En torno a la africana latinoamericana", en: Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder. Daniel mato (compilador), FLACSO/Faces, Caracas.

GÓMEZ COTTA, C. (2006), **Identidades y políticas culturales en Esmeraldas y Cali. Estudio de Casos Sobre Organizaciones Afro, Producción Cultural y Raza**. Tesis de Maestría en estudios de la cultura con énfasis en Políticas Culturales, Universidad Andina Simón Bolívar – sede Ecuador, Quito.

HALL, Stuart. (2010) Sin Garantías. **Trayectorias y problemáticas en estudios culturales**. Eduardo Restrepo, Catherine Walsh y Víctor Vich (editores)Instituto de estudios sociales y culturales Pensar, Universidad Javeriana Instituto de Estudios Peruanos Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador Envión Editores.

JAMESÓN, F. (1995), **La posmodernidad o la lógica cultural del capitalismo tardío**. Ediciones Paidós, Barcelona.

HEGEL, G. W. F. (1994), **Lecciones sobre la filosofía de la historia universal (I)**. Ediciones Altaza, Barcelona.

QUIJANO, Aníbal. (2000) **Colonialidad del poder, globalización y democracia**. Escuela de Estudios Internacionales y diplomáticos "Pedro Gual", Caracas.

_____ (2005), "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina", en: Edgardo Lander (comp.), **La colonialidad del saber. Eurocentrismo y Ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, paginas 216 – 271.

MIGNOLO, Walter. (2000) "Diferencia colonial y razón posoccidental", en **La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina**. Santiago Castro-Gómez (Editor), Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, Editorial CEJA, páginas 3 – 28.

MINISTERIO DE CULTURA. (2000) **Educación artística. Serie lineamientos curriculares. Áreas obligatorias y fundamentales**. Santafé de Bogotá.

WALSH, Catherine (editora). (2005) **Pensamiento crítico y matríz decolonial. Reflexiones Latinoamericanas**. Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya Yala, Quito.

WALLERSTEIN, Immanuel. (1992) "Creación del sistema mundial moderno", en: **Un mundo jamás imaginado 1492 – 1992**. Editorial Santillana, Santafé de Bogotá, páginas 201 – 209.

_____ (1999) "La cultura como campo de batalla ideológica del sistema-mundo moderno", en: Castro-Gómez, Guardiola-Rivera y Millán de Benavides (editores), Pensar (en) los intersticios. **Teoría y práctica de la crítica poscolonial**. Bogotá: Instituto Pensar/Centro Editorial Javeriana,. Páginas 163-187.

ZIZEK, S. (1998), "MuIticulturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional" en Estudios culturales. **Reflexiones sobre el multiculturalismo**. Editorial Paidós, Barcelona.

ZULUAGA, Francisco Uriel. (1993) **Guerrilla y sociedad en el Patía**. Editorial Facultad de Humanidades, Especialización en la enseñanza de las ciencias sociales, Universidad del Valle, Colciencias, Santiago de Cali.

MESAS-REDONDAS

Formação nas Licenciaturas em Artes

FORMAÇÃO NAS LICENCIATURAS EM ARTES: POLÍTICAS COMO PROJETOS DE DOMINAÇÃO

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva[1] – UDESC

1 Introdução

Parece redundante dizer que se está vivendo tempos difíceis, mas a afirmativa não é um recurso de retórica, é uma necessidade de fazer registro do momento que estamos vivendo e produzir material para que as gerações futuras possam considerar como elemento de análise.

No Confaeb de Brasília, quando se falou em ser cardume, não se tinha noção da rapidez e da perversidade do que estaria por vir nesse quase um ano até aqui. Quase tudo foi perdido, dos direitos trabalhistas aos direitos sociais, das riquezas naturais ao pré-sal. Perdeu-se o Ministério da Cultura, o sistema da cultura e os recursos da Capes e do CNPq. Perdeu-se com os cortes nas universidades públicas. Perdeu-se as equipes técnicas da Funarte, que foram trocadas por equipes partidárias. E, apesar de Bacurau e outros filmes nacionais de sucesso, o cinema também vem perdendo, sendo vítima de ataques diuturnos. Ainda, representando a luta de todas as mulheres, perdeu-se Marielle Franco que, assassinada por motivo político, até hoje tem o seu assassino impune.

Quem matou Marielle?

É preciso que se continue de mãos dadas, mas só dar as mãos não vai ser o suficiente. É preciso lutar para derrotar o fascismo e parar de perder. A exemplo disso, ao lutar, que se siga Gramsci (*apud* CARTA MAIOR, 2017):

> Odeio os indiferentes. Creio que viver significa tomar partido. Quem verdadeiramente vive, não pode deixar de ser cidadão e partisano. A indiferença e a abulia são parasitismo, são canalhice, não vida. Por isso odeio

[1] Professora doutora da Udesc, no Departamento de Artes Visuais e nos programas de pós-graduação: Profartes, PPGAV e PPGE. Coordenadora do Projeto em Rede Observatório no Âmbito do Ensino de Arte. cristinaudesc@gmail.com

> os indiferentes. [...] Sou partidário, estou vivo, sinto já na consciência dos que estão ao meu lado o pulso da atividade da cidade futura que os do meu lado estão construindo. Nela, a cadeia social não gravita sobre alguns poucos; nada que está nela acontece por acaso, nem é produto da fatalidade, e sim obra inteligente dos cidadãos. Ninguém que está nela fica olhando da janela, passivamente, o sacrifício e a sangria dos outros. Vivo, sou partidário. Por isso odeio quem não toma partido. Odeio os indiferentes.

O texto de Antônio Gramsci assombra pela atualidade acerca da indiferença. As palavras cabem como uma luva na realidade atual do Brasil, cuja avassaladora ofensiva conservadora do capital cresce em conluio com a burguesia nacional, que dilapida as riquezas do país imobilizando cegamente o seu próprio crescimento.

No escopo deste artigo, está a análise do parecer que aprova as diretrizes para a formação de professores para a educação básica, em especial do seu objetivo de implantação da Base Nacional Comum Curricular. Assim, na seção 2, serão abordadas as principais características do projeto neoliberal-conservador e, na seção 3, é feita uma análise sucinta do parecer de setembro de 2019 para a adequação das diretrizes à BNCC. Por fim, apontam-se considerações acerca da necessidade de um movimento associativo da Federação de Arte-Educadores do Brasil (Faeb) às lutas que se impõem.

2 O papel do Estado no capitalismo

O que os ataques à educação revelam?

Evidenciam a escola como alvo das novas necessidades do capital em crise.

Parte-se, assim, da análise do texto de Santos (2019)[2], em que a autora disseca os caminhos da iniciativa privada e seus intelectuais orgânicos para se abocanhar uma gorda fatia do dinheiro público, e aponta o papel do Estado como facilitador desse processo. Talvez seja nesse ponto de discussão que se solidifique o argumento da relação entre "financeirização" e formação de professores, pois as políticas educacionais que interferem na escola de modo geral, e no ensino de arte em particular, foram, ao longo dos anos, criando consensos e influenciando a adaptação de professores a esse modelo neoliberal.

Ressalta-se, no entanto, que os ataques não são direcionados unicamente à educação básica, pois também apontam para as universidades públicas. Os contingenciamentos

[2] Em seu estudo, a autora se propõe analisar a inserção do setor empresarial na política de formação continuada dirigida aos professores do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Florianópolis, no período 2005-2016, e sua articulação ao circuito de valorização no contexto capital-imperialista.

produzidos no governo Bolsonaro, liberados meses depois de sua posse, impossibilitaram a gestão de recursos públicos, uma vez que o atraso nos repasses inviabilizou o cumprimento do calendário de licitações e obrigou a devolução de valores por impossibilidade de uso.

Importante lembrar que a década de 1990 foi o marco da expansão neoliberal sobre a América Latina, quando especialmente o Brasil e suas políticas públicas imprimiram novos modos de organização dos sistemas de ensino, ora cedendo à pressão de movimentos sociais, ora implementando o tal projeto neoliberal.

O projeto em rede, **Observatório da Formação no Âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados Brasil e Argentina**, além de produzir estudos longitudinais sobre a formação nas licenciaturas em artes visuais e temas correlatos, também vislumbra a necessidade de intervenção na realidade com vistas à qualificação da formação nos cursos de arte e, por consequência, na escola. Ao mesmo tempo, O observatório destaca o papel da arte como espaço de resistência, não desconsiderando a necessidade de atuação política dos educadores em outros espaços sociais, pois a arte sozinha não transforma a realidade. O que transforma a realidade é a ação conjunta de homens e mulheres em diferentes âmbitos da realidade social.

Por que interessa estudar o papel do Estado na atual conjuntura? Porque ele é peça-chave na implementação das propostas de precarização da educação.

As parcerias público-privadas se instalaram no aparelho estatal, trazendo o setor empresarial, apropriando-se do fundo público, ampliando o processo de "mercadorização" e privatização da educação básica, segundo Santos (2019).

Outra referência fundamental é Mészaros (2015) cujo texto **A montanha que devemos conquistar** desconstrói qualquer visão sobre a atuação do Estado na sociedade capitalista como um protetor das camadas populares. Ele, assim como outros autores, têm mostrado o contrário disso: a atuação do Estado como braço fundamental do capitalismo.

Para a naturalização da atuação do setor privado como instituição capaz de qualificar o setor público, é preciso antes construir uma rede difamadora que desqualifique o atual serviço público de saúde, educação e de formação docente, inclusive, para, em consequência disso, criar um consenso perante a sociedade sobre a necessidade de privatização desses setores. Talvez não somente a privatização clássica, em que o ente privado compra por um valor muito abaixo o bem público, mas também outras formas de exploração, desde as parcerias público-

privadas, até a participação direta nos processos de assessoramento, oferta de produtos e serviços para o Estado (com alto custo e pouca experiência do fornecedor) na área educacional[3].

No processo relatado anteriormente, há uma paulatina intenção de esvaziamento da formação, tanto para professores, quanto para os estudantes. Nesse cenário, o conhecimento prático ganha espaço em detrimento do conhecimento científico, rompendo com a dialética entre teoria e prática. Nesse processo de precarização da formação, os *slogans*, os processos de reconversão (ampliação e acúmulo das tarefas dos docentes) alimentam a alienação dos professores e, por consequência, ocorre a ampliação do consentimento ativo, construindo-se uma adesão consentida ao projeto da fração empresarial (SANTOS, 2019). A autora traz a contribuição de Freitas (2012) com base no neotecnicismo, que se apresenta em três categorias: a responsabilização, a meritocracia e a privatização. A responsabilização desloca o fracasso pedagógico do Estado para os professores; a meritocracia cria uma intensa competitividade entre os docentes; e a privatização repassa recurso público para entes privados, como já abordado.

Nos últimos anos, vem ocorrendo um lento processo de desgaste do trabalho docente que, em uma crescente, responsabiliza o professor pelos resultados educacionais problemáticos e cria a necessidade de reformas que possam trazer melhores resultados educacionais.

Na próxima seção, aborda-se como se dá a relação entre a produção de documentos e as estratégias de conformação docente.

3 A conformação docente: estratégias a partir de documentos legais

Aqui, analisa-se a terceira versão do parecer que fundamenta a reforma da Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015, cujo objeto é definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Essa resolução foi analisada por Fonseca da Silva e Bujan (2016), mas, na atual conjuntura, ganha outros contornos de conformação docente.

A justificativa da reforma é defendida por seus propositores como necessária, tendo em vista a adaptação da resolução aos princípios postos na BNCC. Segundo o texto:

[3] Nesse caso, há exemplos de empresas, como Natura, Oi e O Boticário, que atuam realizando formação docente na educação básica.

> Este Parecer tem como objetivo central fazer uma revisão e atualização da Resolução CNE/CP no 02/2015, fundamentada no Parecer CNE/CP No 02/2015, levando em conta a legislação vigente, em especial as Resoluções CNE/CP N° 02/2017 e N° 04/2018, definidas com fundamento, respectivamente, nos Pareceres CNE/CP no 15/2017 e no 15/2018 que instituíram e definiram a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o conjunto de etapas e de modalidades da Educação Básica. (BRASIL, 2019, p. 1)

Identifica-se aí um problema relativo ao processo de construção da base que desconsiderou as contribuições da Federação de Arte-Educadores do Brasil (Faeb) e demais associações do campo da arte. Assim, é necessário demarcar o olhar crítico sobre esse documento buscando estratégias contra-hegemônicas que ampliem as possibilidades de formação estética e artística dos indivíduos, indissociáveis de um processo de ensino-aprendizagem vinculado com a formação sócio-histórica, vislumbrando, nesse caso, a perspectiva de avanços sociais possíveis na sociedade capitalista.

Desse modo, os temas dos direitos dos sujeitos oprimidos (mulheres, negros, indígenas, comunidades LGBT+) e outros aqui não nomeados, que conformam esse campo dos marginalizados, das diferenças de classe social e da distribuição de renda, precisam compor os conteúdos escolares e ser considerados nas práticas pedagógicas da escola. Por outro lado, compreende-se que os conhecimentos sócio-históricos, produzidos pela humanidade ao longo da história e apropriados pelas elites, precisam ser criticamente abordados na escola, pois, conforme Saviani (2012), a falta de conhecimento das classes dominadas sobre os conteúdos apropriados pelas classes dominantes é o que possibilita a opressão.

O parecer, objeto de análise aqui, está dividido em seis tópicos. Apesar de não serem abordados todos, ressalta-se essa organização do documento, pois estão presentes muitos anseios de professores ao longo da história de luta por escola pública de qualidade. Então, uma primeira lida desatenta não possibilitaria ver todas as suas idiossincrasias. É necessário investigar o documento, perceber quais são suas intenções e que fundamentos velados estão postos nele. São esses aspectos que se busca destacar, inclusive porque, embora o documento não exponha as condições de produção da desqualificação da escola pública, há coerência na identificação dos problemas elencados. A sociedade capitalista constrói a desqualificação do setor público nas crises cíclicas, que buscam recompor as perdas do capital, culpabilizando os trabalhadores do setor público pela sua pretensa ineficiência.

Os conceitos presentes na primeira parte do texto acerca do papel do Estado auxiliam na análise do referido parecer. Destaca-se, assim, o ente estatal como braço que governa para o capitalismo, mesmo em governos mais democráticos que ficam amarrados às lógicas do sistema e, portanto, superar essas lógicas passa por superar a sociedade capitalista e seus interesses de classe.

3.1 Apresentando o documento

A introdução do documento ressalta a importância de o país ter, pela primeira vez, um consenso sobre os conteúdos básicos para aprendizagem em todo o sistema nacional, após a aprovação da BNCC. Igualmente, ressalta a necessidade de que seja regulamenta a formação inicial e continuada dos professores da educação básica na perspectiva dos princípios da BNCC. Atrela também a necessidade de reforma das DCNs de 2015, da agenda da ONU para 2030 e de documentos nacionais, como a LDB 9394/96, o Plano Nacional de Educação (PNL) e a própria lei que cria a BNCC, a Lei 13.415/2017.

O documento traz, na seção 1.2, um histórico de documentos e projetos do governo federal que tiveram como objeto a valorização do professor, iniciando pela constituição de 1988 e finalizando no Decreto n. 8.752, de 9 de maio de 2016. Ao final do histórico, que pretendeu apresentar a valorização do professor, o documento constata que:

> Apesar disto, como se verá no item seguinte, os níveis de aprendizagem escolar não acompanharam todo esse esforço, mesmo com ampliação significativa de recursos para todas as etapas da Educação Básica, conforme se pode ver na Tabela 1. Por exemplo, em 2007, o investimento por aluno/ano na educação infantil era de R$ 3.208; em 2015, esse valor passou para R$6.443,00, praticamente o dobro daquele de 2007. (PARECER, 2019, p. 5).

Nota-se que a tese dos proponentes do documento é a de que não houve uma melhora significativa dos níveis de aprendizagem, mesmo com o aumento do aporte no investimento.

Na seção 1.3, são apresentadas as análises acerca dos indicadores de aprendizagem e o baixo valor da profissão docente no país. Além de tabelas e índices, ressalta-se que o texto levanta uma problemática: a crítica à formação nas licenciaturas no tocante ao campo prático da formação profissional. Ademais, o documento aponta que os cursos de formação não relacionam teoria e prática, são fragmentados e suas disciplinas são dispersas. Prevalecem os

conteúdos da área especializada do curso, distanciados dos fundamentos pedagógicos. Poucos cursos aprofundam a formação na educação infantil e alfabetização.

O estágio também é criticado no documento, pois não há planejamento, não são explicitadas as formas de realização e de atuação da supervisão. Da mesma forma, o documento critica a falta de vinculação clara com as escolas e sistemas escolares. No tocante às metodologias utilizadas pelos docentes, em geral, utilizam apostilas, resumos e cópias de trechos, capítulos de livros, ficando evidente a pauperização dos conhecimentos oferecidos.

Causa estranhamento que, na sequência, o documento considere que os itens destacados no parágrafo anterior tenham relação com a falta de professores com formação para atuar no ensino fundamental e médio. Depois de apresentar duas tabelas com o déficit de professores, o documento aborda que, por deficiências na formação anterior, os estudantes não conseguem acompanhar o curso superior e que, por essa característica, evadem-se da universidade. Finalmente, aponta a baixa valorização do professor, demonstrada nos índices internacionais, e a necessidade de políticas educacionais para superar os desafios postos.

Na segunda seção do documento, o tema da valorização do professor é abordado novamente, mas agora considerando duas metas do Plano Nacional de Educação, o PNE. O texto retorna a análise da qualidade da formação básica *versus* melhores salários:

> Por outro lado, vale salientar que não existe necessariamente uma relação direta entre maiores salários e melhores resultados educacionais, mas o salário e um plano de carreira estruturante, que leve em conta a formação ao longo da vida e melhores desempenhos em sala de aula, são premissas relevantes para avançar na atratividade (PARECER, 2019, p. 9).

O parecer considera que o Fundeb e a Lei do Piso Nacional são dois instrumentos para atingir as metas do PNL, no entanto, ressalta a dificuldade de os municípios pequenos pagarem os salários dos professores e atingirem a meta de investimento prevista no PNL até 2024.

Dados sobre a lotação dos professores que lecionam nas escolas destacam "[...] que quase 1/3 dos professores que lecionam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio trabalham [*sic*] em duas escolas; e de cada cem professores que lecionam no ensino médio cerca de 12.461 deles trabalham em 3 estabelecimentos de ensino [...]" (PARECER, 2019, p. 9), quando o mais adequado seria o professor estar integralmente em uma escola e focar seus esforços em um único projeto pedagógico, conclui o documento.

Já seção três, o parecer se propõe a analisar referenciais docentes e diretrizes que regulamentam licenciaturas em 10 países. São eles: Austrália, Canadá (British Columbia), Chile, EUA (Califórnia), Finlândia, Inglaterra, Nova Zelândia, Peru, Portugal e Singapura. O estudo foi realizado pela Instituto Canoa a pedido do Movimento Profissão Docente[4].

Segundo o parecer em análise, os referenciais internacionais para a formação docente descrevem o que os professores devem saber e fazer. Tais referenciais são compostos por descritores e diretrizes, que articulam aprendizagem, conteúdo e ensino, resultando em três dimensões principais. A primeira delas diz respeito aos conhecimentos sobre como os estudantes aprendem em diferentes contextos. A segunda se refere aos saberes específicos e relacionados ao currículo. Já o terceiro diz respeito às relações professor-aluno, ao processo de ensino e aprendizagem e ao desenvolvimento integrado de competências cognitivas e socioemocionais.

Na análise dos documentos internacionais, o parecer sintetiza dez conclusões que são apontadas como recomendações e que, por certo, serão evidenciadas nas novas diretrizes. Por questão técnica para este artigo, as nove conclusões serão somente citadas aqui, mas se encontram explicadas na íntegra no documento. São elas: (1) complementação pedagógica, (2) duração dos cursos, (3) critérios de ingresso nos cursos da formação inicial, (4) currículo clínico, (5) estrutura curricular para as licenciaturas, (6) perfil dos egressos, (7) agências reguladoras, (8) EAD e (9) avaliação.

A Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional é o tema da seção quatro do parecer. Inicia afirmando a vinculação das novas diretrizes com as dez competências destacadas na BNCC, que, segundo o documento devem ser trabalhadas nas licenciaturas. Também destaca que "Para isso será preciso oferecer uma formação que promova qualidades humanas. O mundo atual está exigindo uma educação com significado, que promova tanto as competências cognitivas como as chamadas socioemocionais." (PARECER, 2019, p. 14).

Considerando o aporte da psicologia, o documento caracteriza cinco agrupamentos comuns à experiência humana: abertura ao novo, amabilidade, autogestão, engajamento com o outro e resiliência. Segundo o documento, a resiliência emocional considera "[...] que diz respeito à capacidade de aprender com situações adversas e lidar com sentimentos como raiva, ansiedade e medo" (PARECER, 2019, p. 14). Destaca-se que o documento explicita um

[4] Até a conclusão deste artigo, não se encontrou um site próprio do Movimento Profissão Docente, somente um vinculado ao movimento Educação para Todos.

conceito de competência: "O conceito de competência da BNCC envolve a mobilização de conhecimentos, habilidades cognitivas e socioemocionais, atitudes e valores para o enfrentamento de demandas complexas" (PARECER, 2019, p. 16)[5]. Considera-se que essas demandas complexas são oriundas das desigualdades produzidas pelo sistema capitalista e que o discurso das competências, como já apontou Duarte (2008) traz a lógica empresarial para a escola, desconsiderando suas diferenças.

Na seção cinco, o tema é a formação inicial do magistério da educação básica em nível superior. O tópico apresenta alguns estudos como base para as propostas, entre eles os de Gatti e colaboradores. Entre os aspectos abordados, realizou-se uma síntese das considerações. A primeira delas apresentada pelo texto destaca que o processo formativo necessita de um currículo ordenado por áreas de conhecimento que auxiliem a pensar de um modo integrado as várias disciplinas do currículo escolar nos níveis fundamentais e médios, inclusive ressaltando o caráter bacharelesco dos cursos que formam professores. Com base no estudo organizado por Bernadete Gatti, o documento destaca algumas análises realizadas pela autora, como: a necessidade de superar a visão histórica, que diminui a importância de gestores e cursos acerca da formação docente nos cursos de graduação; ampliar a perspectiva de que o trabalho docente reúne conhecimentos, competências, valores e posturas que considerem uma formação mais coerente, integrada e interdisciplinar; e, por fim, aproximar as escolas e as instituições formadoras.

O parecer ainda abarca novos marcos para o desenvolvimento de habilidades e competências, ressaltando três deles: (1) necessidade de aprender o conteúdo como também seu ensinamento posterior; (2) ênfase no trabalho em equipe, no envolvimento com o trabalho coletivo na escola, com objetivos comuns que possam ser resolvidos pelo coletivo; (3) competência de analisar seu próprio trabalho e como essa análise poderá produzir efeitos no desenvolvimento dos estudantes. Esse mesmo tópico traz também a possibilidade de formalização de institutos como *locus* de formação de professores, retirando a formação das universidades como previsto na LDB, o que é refutado por diversas entidades, pois retira a formação do âmbito da universidade.

Na seção 5.1 são abordados 13 princípios organizadores do currículo que dialogam com o proposto na BNCC no tocante às aprendizagens. Na seção posterior, 5. 2, apontam-se

[5] Sobre a crítica às competências, ver Duarte (2008).

princípios para a política de formação de professores para a educação básica. Esses princípios consideram os marcos legais da educação brasileira e da BNCC. Na seção 5.3 são abordadas três dimensões: conhecimento, prática e engajamento profissionais.

A seção 6 da legislação aborda a formação continuada, que exigirá outro artigo para problematizá-la, dada a sua complexidade e relações com o todo deste artigo.

Por fim, destacam-se aqui algumas questões preliminares acerca dos apontamentos registrados na tentativa de provocar profissionais da área a escreverem sobre esse tema.

4 Considerações finais

Nas considerações finais, retomam-se alguns aspectos apontados. O primeiro deles diz respeito à necessidade de análise das políticas públicas para a educação e para a arte em suas minúcias, buscando perceber o papel social do Estado na sociedade capitalista e sua condição de ente responsável em implantar o projeto neoliberal na prática. Para êxito desse projeto, é necessário desgastar a escola pública como espaço de aprendizagem, o professor como intelectual responsável pela disseminação do conhecimento e, ao mesmo tempo, validar a entrada de organismos privados e seus produtos no sistema educacional público, como já abordado.

Na área da cultura e da arte, também essa política se materializa na perseguição aos artistas, às produções e ao debate acerca da licença poética na arte.

Para enfrentar o avanço do projeto de financeirização da educação, é necessário constituir um projeto coletivo de enfrentamento, que passe por organização da sociedade civil e que sirva para a compreensão da essência dos fenômenos postos por meio da pesquisa. Para tanto, a Federação de Arte-Educadores do Brasil (Faeb) e suas associações estaduais e regionais atuam como espaços de organização e de luta dos professores de arte no Brasil. Há que se destacar o papel dos grupos de pesquisa na análise e reflexão sobre os dados coletados, entre eles o **Observatório de Formação de Professores no Âmbito do Ensino de Artes: estudos comparados entre Brasil e Argentina,** que vem desde 2011 analisando as licenciaturas em Artes Visuais no Brasil e comparando-as com os dados coletados na Argentina. Esses dados têm como objetivo dar visibilidade aos dados sobre a realidade social dos professores de Artes Visuais.

Considera-se que, entre as estratégias atuais de conformação docente, os princípios das diretrizes de formação para a educação básica explicitam cinco agrupamentos comuns à

experiência humana: abertura ao novo, amabilidade, autogestão, engajamento com o outro e resiliência. Esses princípios estão explícitos no parecer número três, realizado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), cujo objetivo foi adequar as diretrizes de formação para a Educação Básica, a Lei 13.415/2017 que aprova a BNCC. Os agrupamentos focam na formação socioemocional ao invés de focar na formação de professores como intelectuais. Ainda, não abordam de modo explícito as condições estruturais para a qualificação da escola pública. A formação emocional, na perspectiva do documento, precisa ser combatida, pois é o elemento central da conformação docente, da resignação dos professores às condições existentes e à desvalorização da profissão.

Abertura ao novo diz respeito às abordagens que tiram os estudantes do foco central, objetivo da escola, esvaziando-a de conteúdos sócio-histórico e, ao mesmo tempo, tornando os professores maleáveis às agruras do sistema. Outro aspecto chamado de amabilidade diz respeito à conformação de sujeitos amáveis, incapazes de se revoltar contra as injustiças e desigualdades e aptos a aceitar as condições de trabalho como algo natural e resultado das mudanças da sociedade. Outra característica desses agrupamentos diz respeito à autogestão, que abandona o professor a própria sorte como responsável pela sua formação que, na maioria das vezes, é precarizada, pois as redes de ensino cada vez mais impedem os professores de realizar formações de alto impacto, como a pós-graduação ofertada pela universidade pública, preferindo muitas vezes a formação em serviço e ou a precarização na modalidade EAD. Engajamento com o outro é mais uma das características socioemocionais que estimula o trabalho em grupo, a percepção do outro e que o documento descreve pouco, podendo-se encontrar correspondência nos pontos destacados no relatório Delors, mas no parecer mencionado não há muito detalhamento, apenas destaque à motivação para trabalhar em grupo. O quinto grupo diz respeito à resiliência, capacidade de adequar-se a situações adversas. De todas as características, essa é a mais conformadora, pois propõe controlar o medo, a ansiedade e a raiva. No entanto, não problematiza as condições geradas pelo trabalho que causa o medo, a ansiedade e a raiva.

As escolas públicas, de modo geral desprovidas de condições necessárias de infraestrutura e material, atendem a comunidades complexas e, desprovidas do apoio estatal, depositam na equipe escolar as condições de sobrevivência. Nessa condição, os professores e o próprio patrimônio da escola são vítimas de violência. Nesses casos, há pouco ou nenhuma condição de apoio aos profissionais, à escola e para a formação de qualidade.

Finalmente, todo esse cenário desfavorável, aliado a uma pedagogia de competências protagonizada pela BNCC, aprofunda o fosso de aprendizagem na escola. Na área de artes, subsumida a área de linguagens, a BNCC produz um abismo entre a formação pragmática para as necessidades do mercado e a ampliação do caráter humanizador da arte, livre da alienação e que torna o sujeito rico de necessidades.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer que reformula as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica**. Texto Referência – Formação de Professores. Terceira versão atualizada em 18 set. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>. Acesso em: dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília, DF, 2018.

CARTA MAIOR. Política. **Odeio os indiferentes**. GRAMSCI, Antônio. 2017. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?%2FEditoria%2FPolitica%2FOdeio-os-indiferentes%2F4%2F39005>. Acesso em: 13 dez. 2019.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

FONSECA da SILVA, M. C. R.; **BUJÁN**, Federico. Políticas públicas de formação docente em artes: perspectivas em duas realidades, Brasil e Argentina. **Revista Gearte**, v. 3, p. 26-52, 2016.

MÉSZÁROS, Ístvan. **A montanha que devemos conquistar**: reflexões acerca do Estado. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.

SANTOS, Marcia Luzia dos. **Formação continuada na rede municipal de ensino de Florianópoli**s: financeirização da educação básica e a (con)formação docente. Tese – PPGE – UDESC, Florianópolis, SC, 2019. 360p.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA NA REGIÃO NORTE: POSSIBILIDADES, INQUIETAÇÕES E DESAFIOS

Rosemara Staub de Barros[1] – UFAM

Resumo
Na finalidade em autobiografar a minha trajetória de trinta anos na docência no ensino superior em Artes, no Amazonas, este artigo apresenta um breve histórico da formação dos licenciados em Artes na Região Norte. Baseado nos autores Delory-Momberger, C., Nóvoa, A. e Finger, M., a narrativa aproxima todas as gentes: o professor, o aluno, o coletivo, quer estejam nas cidades ou nas comunidades amazônicas. O ensino da arte e a autobiografia, campos distintos, multidimensionam a trajetória do tempo e do espaço vivido na formação e reflexão do arte/educador.
Palavras-chave: Ensino de Artes. Amazonas. Autobiografia.

Introdução

Este texto é uma narrativa da minha trajetória docente no Amazonas. Em março de 1989, prestei o processo seletivo para cobrir uma licença gestante no Departamento de Educação Artística na Universidade do Amazonas/UA, no mesmo ano, ocorreu o Iº Encontro de Arte-Educadores do Amazonas, com participação da Ana Mae Barbosa e Mirian Celeste Ferreira Dias Martins. Em dezembro de 1989 prestei o Concurso Público Magistério Superior na área da Música na UA. Tomei posse em 16 de janeiro de 1990, através da Portaria 2158/1989, de 28/12/1989.

Foi uma decisão que transformou a minha trajetória paulistana. Pedi exoneração do cargo efetivo de professora de Educação Artística do Ensino Estadual do Estado de São Paulo e passei a trilhar novos caminhos, nesta viagem pela Amazônia.

[1] Titular da Universidade Federal do Amazonas/UFAM, lotada na Faculdade de Artes, credenciada no Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia/PPGSCA. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Música na Amazônia. Atua nas áreas da pesquisa: processos e criação artística; educação musical e cultura amazônica. Doutorado em Comunicação e Semiótica. rosemarastaub@ufam.edu.br; rosemarastaub@gmail.com

Ensino de Arte no Amazonas - possibilidades

O ensino de arte no Amazonas tem suas origens no Conservatório Amazonense de Música, criado em 1965, pelo governador Arthur Cézar Reis, através da Lei Estadual 275, de 24 de agosto de 1965. O Conservatório Amazonense de Música era subordinado ao Departamento de Cultura da Secretaria de Educação e Cultura, sendo nomeado o primeiro diretor, o maestro Dirson Costa.

Em 1968, através da Resolução N. 25/68-CONSUNI/UA, de 07 de junho de 1968, o reitor professor doutor Jauary Guimarães de Souza Marinho encaminha ao Conselho Diretor, o processo N. 23/68 referente a transposição do acervo do Conservatório de Música "Joaquim Franco" para a Universidade do Amazonas, para a criação imediata do Conservatório ou Instituto Superior de Música, dependendo da existência de recursos financeiros. A incorporação ocorreu desde os materiais, professores e o prédio doado para a UA.

A Resolução N. 016/72-CONSUNI/UA, de 21 de fevereiro de 1972, autoriza a instalação de Unidades Universitárias, criando os Departamentos e outras providencias. No Parágrafo único desta Resolução, "Conservatório de Música passa à administração e responsabilidade do Departamento de Música do Instituto de Letras e Artes."

A partir de 1974, nova reforma universitária ocorre para atender as exigências do Conselho Federal de Educação, dentre elas, a criação dos Órgãos Suplementares da UA, reformulação dos cursos e criação de licenciaturas. Vale ressaltar que a Lei de Diretrizes e Base. N. 5.692/71, de 11 de agosto de 1971, em seu artigo 7º, inclui a Educação Artística, disciplina obrigatória dos currículos de primeiro e segundo graus.

Em 1978, o Conservatório de Música passa a ser integrado ao Setor de Artes da UA, entretanto, a implantação do curso superior de Educação Artística não foi de imediato. Dez anos se passaram para que a licenciatura em Educação Artística fosse criada na Região Norte.

Em 1980, o curso de licenciatura em Educação Artística, criado e autorizado seu funcionamento pela Resolução 005/80 – CONSUNI/UA, de 14 de agosto de 1980, no artigo 2 º, vincula, inicialmente, ao Departamento de Administração e Planejamento da Faculdade de Educação. Esta vinculação se deve ao fato, de que as licenciaturas ficavam sob a responsabilidade da Faculdade de Educação.

Portanto, é na Universidade do Amazonas/UA, em 1981 que o curso de Educação Artística é criado. A Universidade do Amazonas é a primeira instituição da Região Norte a criar o curso, noticiado no Jornal do Comercio em 09 de agosto de 1980.

Mesmo em funcionamento a partir do primeiro semestre de 1981, o currículo pleno da licenciatura em Educação Artística nas habilitações Música e Desenho, são publicados pela Resolução N. 013/84-CONSEPE/UA, de 14 de junho de 1984.

Diga-se de passagem, que o curso de Licenciatura em Educação Artística passou por uma peregrinação de locais de funcionamento em Manaus: Rua Emilio Moreira, 601, bairro Centro (1981); Rua Ramos Ferreira, 1056, bairro Centro (1986); Rua Monsenhor Coutinho, 724, esquina com a Rua Tapajós (1987 a 1990); salas da FT e ICHL, Campus Universitário (1990 a 1999); Rua Joaquim Nabuco, 1852, bairro Centro (1999 a 2003). Em 2004 é inaugurado o bloco de Artes no Instituto de Ciências Humanas e Letras, atualmente, está instalada a Faculdade de Artes.

No meu retorno do doutorado, em janeiro de 2001, iniciei um novo processo de integração junto aos docentes do departamento de Educação Artística/DEA. Nesta época, para atender o seu artigo 20º da LDB 9.394/1996, o Conselho Federal de Educação instituiu uma Comissão para os Parâmetros Curriculares. Em todo o Brasil, as licenciaturas em Educação Artística estavam em xeque, devido a polivalência. A proposta era a extinção da Educação Artística e a criação dos cursos específicos das linguagens (Música, Artes Plásticas, Teatro e Dança).

Em 2002, os professores da licenciatura em Educação Artística nas habilitações em Desenho e em Música, não mediram esforços para criar as propostas dos PPPs das licenciaturas em Música e em Artes Plásticas. O departamento de Educação Artística conjuntamente com a PROEG/UFAM fez a migração dos alunos matriculados na licenciatura em Educação Artística para os cursos novos. Em 2002 iniciamos os novos cursos licenciatura em Artes Plásticas e em Música, sem mais o curso de Educação Artística e, em 2008, o processo de extinção do curso de Educação Artística foi concluído definitivamente.

Os novos cursos favoreceram a criação de disciplinas inovadoras, diretamente ligadas a formação pós-graduada dos professores, recém-chegados das suas capacitações. Dentre elas destaco as disciplinas: Percepção Visual; Tecnologia Educacional aplicada as Artes Plásticas; Tecnologia Educacional aplicada à Música; Multimidia e Intermídia; Processos de Criação; Introdução à teoria semiótica; Oficinas Pedagógicas aplicadas à Música; Oficinas Pedagógicas aplicadas às Artes Plásticas.

Ao longo da minha carreira docente, os estudos semióticos peirceanos trabalhados nas disciplinas Introdução a Teoria Semiótica, na licenciatura em Artes Visuais e Semiótica da

Música, na licenciatura em Música, contribuíram para consolidar as minhas pesquisas na graduação. Os estudos na área da Educação Musical contribuíram para a consolidação das práxis nas disciplinas Oficinas Pedagógicas, Estágio Supervisionado e no Trabalho de Conclusão de Curso.

Entre as ´décadas de 1980 a 2000, na Região Norte, inicialmente temos o seguinte cenário no campo da formação em nível superior em Artes: A Universidade do Amazonas/UA, hoje a Universidade Federal do Amazonas/UFAM consolida as licenciaturas em Artes Visuais e em Música na capital Manaus. A Universidade do Estado do Amazonas/UEA, recém-criada na década de 2000, cria o bacharelado em Música e as licenciaturas em Dança, em Teatro e em Música na sede em Manaus.

Há que se considerar também que, na formação na área da Pedagogia, na plataforma semipresencial da UEA, no Programa de Formação e Valorização de Profissionais da Educação/PROFORMAR, é criada a disciplina Arte na Educação Infantil, em que tivemos a grata oportunidade de elaborar material didático e ministrar a disciplina com uma equipe de professores de cada linguagem artística, com total de 7.800 alunos formados em todos os 62 municípios do Amazonas.

No estado do Pará, nos anos 1989 e 1991, respectivamente, a Universidade do Estado do Pará/UEPA e a Universidade Federal do Pará UFPA, criam em Belém/PA a licenciatura em Educação Artística nas habilitações em Música e Artes Visuais**.** Nos demais estados da região, nenhuma perspectiva de criação de formação em nível superior na área das Artes, salvo alguns cursos de formação básica ofertados em diferentes contextos (igrejas, conservatórios de música, cursos livres ofertados ela FUNARTE, entre outros).

Em 2007 o departamento de Artes da UFAM iniciou as atividades no Ensino a Distância. É criado as primeiras turmas de licenciatura em Artes Plásticas ofertado aos municípios de Coari, Lábrea, Manacapuru, Maués. Em 2011 a 2015, novos polos são criados para oferta da licenciatura em Artes Visuais: Manaquiri, Santa Izabel do Rio Negro e Tefé, Coari, totalizando 104 licenciados. Em 2017 iniciou as turmas de Artes Visuais para Itacoatiara, Santa Izabel do Rio Negro e Tefé.

Tabela 1: Licenciatura em Artes Visuais EaD/UFAM.

CURSOS	POLOS	INGRESSOS	EGRESSOS	%
LIC. ARTES VISUAIS 1ª OFERTA 2007/2012	IH50 - COARI – AM	50	15	30,00%
	IH51 - LÁBREA – AM	26	15	57,69%
	IH52 - MANACAPURU - AM	35	16	45,71%
	IH53 - MAUÉS – AM	32	5	15,63%
	TOTAL	**143**	**51**	**35,66%**
LIC. ARTES VISUAIS 2ª OFERTA 2011/ 2015	IH54 - MANAQUIRI – AM	50	25	50,00%
	IH55 - SANTA ISABEL DO RIO NEGRO – AM	51	20	39,22%
	IH56 - TEFÉ – AM	35	8	22,86%
	TOTAL	**136**	**53**	**38,97%**
LIC. ARTES VISUAIS 3ª OFERTA 2017/2021	IH57 - ITACOATIARA - AM	52		
	IH58 - SANTA ISABEL DO RIO NEGRO -AM	50		
	IH59 - TEFÉ – AM	34		

Fonte: CED/UFAM, 2019

A expansão da formação em nível superior no campo das Artes para a Região Norte, foi possível somente a partir do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais/REUNI. Abertura de concursos públicos para o magistério superior e a criação das licenciaturas, aos poucos foram surgindo.

Na capital Manaus, em 2009, ainda na UFAM são criados novos cursos de licenciatura em Artes Visuais e licenciatura em Música, para o turno noturno e no Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia/ICSEZ/UFAM em Parintins, é criado a licenciatura em Artes Visuais.

No estado de Tocantins, em 2007 é ofertado no Pólo EAD a licenciatura em Música e através do REUNI, o cenário das licenciaturas em Música na Região Norte é ampliado nos seguintes estados:

Tabela 2: Licenciatura em Música criados pelo REUNI.

ESTADO	LOCAL	IES	ANO
Acre	Rio Branco	UFAC	2005
Rondônia	Porto Velho	UNIR	2010
Roraima	Boa Vista	UFRR	2013
Amapá	Macapá	UEMA	2015

Fonte: dados da autora, 2017

Em 2010, o Programa de Formação Docente/PARFOR contribuiu para a expansão da licenciatura em Música chegando aos municípios de Barreirinha, São Gabriel da Cachoeira e Manicoré, a partir de 2011, Itacoatiara e Novo Airão. Totalizando 118 licenciados em Música.

Tabela 3: Turmas MÚSICA/PARFOR

CURSO	TURMAS	INGRESSOS	EGRESSOS	%
LIC. MÚSCA 1ª OFERTA 2011/2015	PA309 - BARREIRINHA - AM	25	19	76,00%
	PA386 - MANICORÉ - AM	26	15	57,69%
	PA392 - SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA – AM	35	19	54,29%
	TOTAL	**86**	**53**	**61,63%**
LIC. MÚSICA 2ª OFERTA 2012/2017	PA416 - NOVO AIRÃO - AM	25	15	60,00%
	PA415 - ITACOATIARA - AM	50	25	50,00%
	PA417 - ITACOATIARA - AM	50	25	50,00%
	TOTAL	**125**	**65**	**52,00%**
	TOTAL	**225**	**118**	**56,50%**

Fonte: Coord. Curso, 2019.

A licenciatura em Artes Visuais também é oportunizada pelo PARFOR, para os municípios de Manaus (2010, segunda licenciatura), São Gabriel da Cachoeira (2011) e em 2017, nos municípios de Eirunepé, Manicoré e Lábrea.

Viagens pelo Amazonas – Inquietações/Desafios

As viagens pelo Amazonas me fizeram refletir acerca da formação dos professores de Arte, na formação continuada e no exercício da profissão docente de Artes nas Escolas de Ensino Básico localizadas nas terras firmes ou nas escolas flutuantes.

Fig. 1 Criança na frente de sua casa de palafitas, Benjamin Constant/AM

Fonte: acervo da autora, 2014.

Dentre as constatações i*n loco* e nos relatos dos memoriais dos alunos descritos nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) na licenciatura em Música, destaco alguns pontos de inquietação, dos quais necessitamos construir uma atitude reflexiva, inter e transdisciplinar no ensinar a viver, uma atitude transformadora para a escola de hoje, no qual compactuo com o Manifesto pela mudança para educação, *Ensinar a viver*, de Edgar Morin (2015):

- ✓ Necessitamos reformar o pensamento;
- ✓ Necessitamos conhecer a condição humana amazônica;
- ✓ Necessitamos reconhecer a diversidade cultural nas Amazônias;
- ✓ Necessitamos avaliar o poderio da formação musical no modelo conservatorial;
- ✓ Necessitamos vivenciar a musicalidade nas Amazônias;
- ✓ Necessitamos difundir o pensamento social da Amazônia para uma educação musical nas Amazônias. Uma relação do local/global;
- ✓ Tecer a complexidade na relação do todo com as partes. Uma religação dos saberes no processo dinâmico do ensinar a viver.

Dado a formação docente em diferentes contextos acredito que se faz necessário pensar nos desafios, como amazônidas, a enfrentar, quanto instituição formadora do ensino das artes - ensino, pesquisa/extensão e gestão:

- <u>No Ensino</u>:
- ✓ Formação Continuada;
- ✓ A Interiorização do ensino de Artes nas quatro linguagens (Artes Visuais; Música; Teatro e Dança);
- ✓ Licenciaturas na área das Artes na modalidade EaD;
- <u>Na Pesquisa</u>:
- ✓ Fortalecimento de pesquisas interdisciplinares;
- <u>Na Gestão Administrativa e Acadêmica:</u>
- ✓ Parcerias colaborativas com programas de pós-graduação em Música, Antropologia, Etnomusicologia, Artes, entre outros;
- ✓ Rede colaborativa entre os cursos de licenciatura em música da Região Norte;

Considerações finais – Nortes da resistência

Ao longo dos meus trinta anos de dedicados à formação em artes, em nível superior no Amazonas, resisto. A resistência é vida que segue pelos caminhos bifurcados, por entre os paranás, igarapés, lagos e rios da Amazônia.

A condição humana fluvial, totalmente integrada, resiste, tal como o encontro das águas dos rios Negro e Solimões. O poema da canção *Argumento*, do compositor Adelson Santos expressa criativamente a condição amazônica para o *ensinar a viver*.

Argumento – Adelson Santos

Em questão de Solimões,
Fundamental é saber,
Que o negro não se mistura,
Com amarelo.
Não mate a mata,
Não mate a mata,
A virgem verde,
Bem que merece,
Consideração.

Fig. 2 Encontro das Águas – Rio Negro e Rio Solimões, Manaus/AM

Fonte: acervo da autora, 2015.

Referências

DELORY-MOMBERGER, Cristine. **Abordagem metodológica na pesquisa biográfica.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, V. 17, N. 51, set/dez, 2012, pp. 523-536; 739-740.

DELORY-MOMBERGER, Cristine. **A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada**. Tradução de Carlos Galvão Braga, Maria da Conceição Passeggi, Nelson Patriota. Natal, RN: Natal: EDUFRN, 2012.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Tradução de Edgard Assis de Carvalho. Porto Alegre: Editora Sulinas, 2015.

NÓVOA, A.; **FINGER**, M, (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2010.

TEATROS, PESSOAS, FORMAÇÕES/DESENVOLVIMENTOS

Juliano Casimiro de Camargo Sampaio[1] – UFT

Resumo
Esse artigo apresenta de modo resumido alguns aspectos da Composição Poética Cênica, uma perspectiva para ensino e prática de teatro, em construção pelo autor e seus interlocutores e coautores no Brasil. Questiona-se a adesão irrefletida a metodologias, com o indicativo de que esse tipo de filiação pode reduzir ou inviabilizar as experiências de formação docente. Duas situações, uma com crianças e adultos e outra com mulheres em segunda formação, são apresentadas para ilustrar como a perspectiva conduz as práticas do Laboratório de Composição Poética Cênica, Narratividade e Construção de Conhecimento (CONAC- UFT) sobre formação docente e criação teatral. Resulta das experiências, ainda que de modo incipiente, a necessidade de nos assumirmos como narrativas (d)e modos de ocupar o mundo: presenças peculiares, que se configuram como metodologias sempre em constituição e reorganização. Essas levam o nome de cada um(a) dos(as) professores(as) em formação/atuação.
Palavras-chave: Composição Poética Cênica. Metodologia de ensino. Ensino de Teatro,

Rabiscos para introduzir

Atenção leitor, neste artigo não pretendo fazer um levantamento histórico ou bibliográfico a respeito dos motivos e dos modos para o teatro estar inserido em contextos de formação e desenvolvimento afetivo-cognitivo de pessoas, incluindo-se aí, como prioritário (para mim), o contexto da educação básica. Também não farei uma análise crítica das metodologias de ensino de teatro disponíveis (muitas vezes para consumo desenfreado) em muitas produções acadêmicas. Ao contrário dessa mirada, prefiro me valer de um espaço privilegiado como o ConFAEB para expor e ouvi-los a respeito de como vejo o ensino de teatro hoje no Brasil, suas funções e possibilidades. (Expor e ouvi-los na apresentação pública desse texto e nos contatos que podem surgir a partir e depois dela): como soa minha proposta? Em que ela não parece exequível? Em que ela pode nos ajudar a consolidar práticas e avançar as discussões da área? Enfim..., partir da minha experiência, nesse caso, me ajuda a encontrar a de

[1] Bacharel em Artes Cênicas e Pós-Doutor em Educação (UNICAMP), Licenciado em Teatro (Mozarteum), Mestre, Doutor e Pós-Doutor em Psicologia (USP). Professor da Licenciatura em Teatro e da Pós-Graduação em Letras da UFT. Fundador e coordenador do Eu-Outro Núcleo de Pesquisa Cênica e do Laboratório de Pesquisa e Extensão em Composição Poética Cênica, Narratividade e Construção de Conhecimento (CONAC). Editor-Chefe da revista Teatro: criação e construção de conhecimento. Diretor de relações institucionais da FAEB (Gestão 2019-2020). juliano.casimiro@uft.edu.br

vocês. Isso se vocês as disponibilizarem para mim. Me procurem para contar as suas e tentarmos expandir todas.

Com essa finalidade, valho-me, para iniciar de fato a exposição, de um trecho da apresentação que fiz do Dossiê: Que metodologia, para que teatro em que escola? (SAMPAIO, 2015), da Revista TEATRO: criação e construção de conhecimento, da Universidade Federal do Tocantins. Transcrevo (esboço para expansão) a seguir o trecho que me interessa para este texto.

Esboço para expansão

Pensar o ensino de teatro frente a multiplicidade de contextos possíveis de sua inserção me faz supor que deveríamos optar por falar e praticar "ensinos de teatros"; como se o plural pudesse, no mínimo, alertar-nos que não se trata de uma pedagogia única em e para uma área de conhecimento igualmente única, enquanto perspectiva. Sempre que me deparo com professores e estudantes, além de artistas, falando da relação entre teatro e escola, na direção das práticas de ensino, um questionamento me toma o corpo: que função e que valia se está pressupondo como base para realizar determinadas naturezas de aproximação do teatro com a escola, na direção do "ensino de teatro"?

Esta primeira questão vai se desdobrando em outras igualmente importantes, cujas respostas podem auxiliar na consolidação de propostas curriculares, metodológicas, teóricas e práticas para o ensino de teatro na educação básica formal. Sei, de antemão, que não se pode esperar uma resposta única a essa questão fundante da discussão. Correntes teóricas e grupos de pessoas podem adotar diferentes perspectivas de resposta à questão e, nessa medida, teremos implicações metodológicas de ordens bastante diferentes para a prática em sala de aula.

Dois contextos, suponho, exercem, ou deveriam exercer, forte influência nos caminhos para respostas à minha questão inicial, quando estamos falando de educação formal: 1 - quem é a(o) estudante da escola em questão? 2 – Quem é o ser humano contemporâneo ao momento em que se está propondo e praticando o ensino de teatro? As respostas articuladas dessas duas questões parecem permitir que se ilumine um tanto das potências e limites das(os) estudantes para os quais se pensa a aula de teatro e com quem as deveríamos realizar. Por sua vez, o próprio teatro, enquanto área de conhecimento e de expressão, histórica e contemporaneamente (à quem o pratica), também possui seus limites e potências. Nesse sentido, também ele pode atuar limitadamente sobre os contextos iluminados pelas respostas às duas últimas questões.

Claro que o reconhecimento e o conhecimento das diferentes metodologias estruturadas ao longo da história ampliam as possibilidades individuais de aproximação de si mesmo com o ensino de teatro. Saber o que já foi feito é saber que o exercício metodológico é sempre um exercício de atualização das experiências anteriores; não é cópia ou reprodução. Isso porque, para além dos contextos exteriores à própria pessoa, existe ela mesma, a pessoa, que se aventura a ser professor de teatro. Costumo dizer aos estudantes que existe apenas uma metodologia que pode ser frutífera para as investidas em ensino de teatro, aquela que leva o próprio nome daquele que a utiliza: ou seja, criamos nossas metodologias ao atualizar outras e inventar um tanto, e, então, ela recebe nosso nome. Mas esse processo não é alheio àquelas questões anteriores. Ao contrário, ele se faz exatamente nos acertos e erros do caminho de tentar respondê-las.

Desde essa perspectiva, para mim, estuda-se verdadeiramente metodologia quando se permite que o futuro professor possa olhar para si mesmo, confrontar a si com os outros da história, das outras metodologias, experimentar-se em contextos, friccionar contextos e se sentir um dia criador de uma metodologia, sempre em atualização, e que carrega em si o nome de seu criador, com licença única para utilização: uma metodologia que tem seu nome só pode ser utilizada por você mesmo; o que ela faz com e para os outros é (pode ser) inspirá-los a criar as suas próprias.

Caracterização das figuras cênicas

Como forma de expandir o que apresentei no tópico anterior, preciso explicar de modo sucinto (outra vez, porque já apresentei parcialmente em textos diferentes) algumas expressões que organizam a perspectiva com a qual trabalho na formação de professoras(es) e na prática e ensino de teatro. São elas: Teatralidade de si-mesmo, Corpo atenso, Presença peculiar, Presentação. Vejamos como elas todas articuladas e tensionadas produzem uma Pedagogia da Escuta (Cutânea) a que estou chamando de Composição Poética Cênica - uma perspectiva para ensino e prática de teatro, a partir de agora identificada como CPC.

Teatralidade de si-mesmo

Com a CPC, minha proposta é criar disparadores e protocolos em arte, especificamente em teatro no meu caso, e desde as artes (teatros), que possam "devolver a pessoa para ela mesma" (SAMPAIO, 2018b). Ou seja, criar condições contextuais que só as artes são capazes de fazer emergir na escola, por exemplo, para que a pessoa entenda os e reflita sobre seus modos de operar no e o mundo. Como cada um constrói o que chama de si-mesmo vem das maneiras

como nos habituamos a lidar com as demandas do mundo, para além das nossas próprias vicissitudes. Parece-me que com o tempo deixamos de nos questionar sobre nossas potências de vida (de modos de viver) e nos contentamos com estruturas e métodos de viver consolidados (social e historicamente) e aparentemente inquestionáveis para seus fins. Mas precisamos, e isso as artes nos permitem, problematizar nossos modos de ser no mundo (para usar um termo fenomenológico) e isso tem sido uma parte importante na CPC para que entendamos quais processos de criação potencializar com nossas(os) parceiras(os) estudantes. Nessa direção, a teatralidade de si-mesmo passou a nortear minhas escolhas. E ela vem a ser: "a experimentação lúdica e intencional de si mesmo de modo diverso daqueles recorrentes no âmbito da vida cotidiana da pessoa: alteridade de si para si-mesmo" (SAMPAIO, 2017, p. 237). Essa condição de confronto exige que nos movamos e que assumamos a primazia do movimento para todo e qualquer processo de emergência de novidades. Alguns métodos muitas vezes nos automatizam, nos paralisam em relação a mundos sempre em reconfiguração. A adesão indiscriminada e a priori à uma metodologia destitui o movimento de sua primazia natural e dá essa condição à ideia (paralisante): conhecimento fruto da inteligência nos termos de Bergson (BERGSON, 2013). Tim Ingold (2017) nos alerta para a importância de se compreender que é o movimento, deslocar-se, que possibilita que se produza conhecimento. Metaforicamente, e desde o saber teatral, adotamos essa ideia de deslocamento para uma relação de si para consigo mesmo, operacionalizada por meio dos códigos da linguagem teatral.

Corpo Atenso

Mas o que nossos modos estruturados de ser no mundo, cujas origens estão invisibilizadas, produzem em nós, que com as artes podemos reorganizar? Nossos corpos, modos de operar o mundo, nossa imagem de nós mesmos, nossas sexualidades em performance, carregam tensões absolutamente desnecessárias: tensões de ordem psíquica, física e social. Não nos damos mais conta do porquê a tensão ter se tornado uma característica constante das relações humanas a nós contemporâneas. E confrontar-se a si, experimentar contextos artísticos de criação com foco na Teatralidade de si-mesmo, por meio do teatro como linguagem operadora de mundo, no meu caso, nos permite entrar em contato com nossas tensões, entender o porquê delas existirem e como lidar com elas, chegando muitas vezes a eliminá-las, para que possamos de fato operar no mundo apenas com as tensões necessárias verdadeiramente para cada pessoa e para cada contexto. Não se trata de padronizar a tensão, mas de nos permitirmos ter aqui e ali abandonos de tensões para ampliar nossas potencialidades expressivas,

comunicativas e de expressão. Como nos propõe Lobato (2008), temos uma escritura corporal que se dará com ou sem nossa atenção a ela. Na medida em que investigamos o que escrevemos como narrativas no mundo, melhores serão nossas condições de deliberar sobre que traçados e ressonâncias seremos capazes de produzir. É nesse sentido que reconheço como propícia às práticas e ensinos de teatros a busca pelo corpo atenso, um neologismo, que entendo como aquele que "(...) se configura como portador apenas de tensões necessárias à sua manutenção na situação cênica. O excesso de tensões na dimensão biológica do corpo dificulta a expansão das composições poéticas corporais para a cena." (SIMÃO & SAMPAIO, 2018, p. 677). Desde a experiência de corpo atenso na cena, e lembrando que estou falando de fisicidade, mas não só disso, suponho que ela possa ser levada como um todo para a vida cotidiana extra-cena.

Presença Peculiar

Na medida em que cada um(a) em criação assume compromisso consigo mesmo pela pesquisa das suas tensões de existência (medos, angústias, recusas, descontroles, desequilíbrios) e decidimos atuar sobre elas, considerando que nosso corpo nos faz únicos (morfologias que nos são singulares), podemos iniciar nossa composição de uma metodologia que nos é própria. Porque ela é a nossa própria presença. Uma presença que nos registra como únicos em meio ao múltiplo e em articulação com ele. Não reproduzimos presença, quando somos nossa metodologia em criação e reorganização. Tornamo-nos presentes com as pessoas das relações e lançamos mão de modo contextualizado de nossas potências de vida, até que o convívio como escuta das demandas e potências de vida do outro nos exigiam expansão, mudança, de nós mesmo. Isso deverá nos levar a ocuparmo-nos de nós mesmos e demorarmo-nos em nós mesmos (para usar outros termos fenomenológicos) para que possamos nos tornar mediadores cada vez mais qualificados para as problemáticas pessoais e coletivas que se nos apresentam.

Presentação

Nessa direção, a metodologia como reprodução se esvazia. Precisaremos constituir modos sempre atualizados e desde nossos corpos atensos (para além da fisicidade) de operar os e com os contextos. Para tanto, é necessário que tenhamos condições de perceber as coisas do mundo e nossa condição frente a elas, separar problemas e reagrupá-los de acordo com suas diferentes naturezas (capacidade a que Bergson chama de Intuição, como apresentei em outro texto (SAMPAIO, 2018a), supor existências diversas para nós e para as outras pessoas, articulando o repertório histórico com as possibilidades de combinação inovadora desse

repertório (imaginação) e entrar em contato com os contextos que nos cercam e nos invadem, permitindo senti-los, mesmo que sem criar significados, processo a que chamo contato (SAMPAIO, 2016). Deveremos tornarmo-nos presentes e com isso atualizar a nós mesmos como metodologias vivas e em ciclos de imersão (em si) e emersão (no mundo), processo a que venho chamando de presentação. Presentar-se é colocar a si-mesmo como em transformação, em mudança, em formação. É mais do que urgente para mim deixarmos de pensar de modo unilateral: formamos estudantes. Precisamos entender a educação como uma via de mão dupla: há uma pessoa na condição de estudante em formação e desenvolvimento afetivo-cognitivo, que envolve descobrir modos de estar no mundo e de operar, constituir seus modos pessoais de ser estudante, significar conhecimentos históricos e recontextualizá-los, ser capaz de imaginar mundos diferentes do que se vive, resoluções diferentes das que se empenha, problemáticas mais atuais aos contextos compartilhados; por outro lado, há uma pessoa na condição de professor(a), também em formação e desenvolvimento para as mesmas questões, com um diferencial, o(a) professor(a) está se formando professor(a) diante de estudantes. Ela(e) está presentando sua condição de professor(a) em desenvolvimento. Se isso não está se dando, a condição de professor já se tencionou desnecessariamente por meio da adoção de caminhos estruturados e, geralmente, descontextualizados e pouco potentes (para e com artes). Muitas vezes, reitero, são as irrefletidas adesões a metodologias escolhidas a priori que nos levam ao estancamento dos fluxos continuados de formação docente junto aos estudantes.

Composição Poética Cênica: demonstrações

Composição Poética Cênica (CPC) é uma perspectiva para a prática e ensino de teatro e não uma metodologia com práticas e métodos claros e replicáveis. O que isso quer dizer é que por meio da CPC proponho algumas questões a respeito da pessoa e seus contextos (intra e interpessoais), que auxiliam a compreender no que acreditamos quando falamos de pessoas, conhecimentos, teatros e escolas.

Duas experiências serão utilizadas por mim para ilustrar como a perspectiva (CPC) vem organizando processos em que estou envolvido para formação de professores de teatro: a primeira experiências com crianças e adultos e a segunda apenas com adultos.

Encontros de Ludicidade e Infância

Ano de 2018. Vinte professoras(es) da educação básica, responsáveis pelas aulas de arte na educação básica em Palmas-TO (redes municipal e estadual) e estudantes da Licenciatura

em Teatro da Universidade Federal do Tocantins são convidadas(os) para acompanharem o projeto Encontros de Ludicidade e Infância. Durante o projeto, eu elaborei planos de ensino para aulas de arte, com foco no teatro, para crianças com idades entre 04 e 10 anos, divididos em grupos etários. Antes das aulas, eu apresentava os planos de aula para professoras(es) e estudantes. Durante cinquenta minutos, ela(e)s me viam mediar as aulas e na sequência discutimos o que acabara de ser presenciado, por igual período.

O projeto, em grande parte, consistia em oferecer às crianças estudantes condições para que pudessem elaborar projetos teatrais. Pensavam cenas, figurinos, iluminações, instalações, códigos de linguagem. Quando chegávamos a um resultado que as crianças achavam satisfatório, elas disponibilizavam aos adultos do Laboratório de Composição Poética Cênica, Narratividade e Construção de Conhecimento (CONAC - UFT) suas criações, ensinavam e ensaiavam com eles (adultos) e quando o grupo achava que a proposta estava adequada, escolhiam (as crianças) para quem gostariam de apresentar. Mas quem, quase sempre, estava em cena eram as(os) adultos. Às crianças era dado direito de participação facultativo, com fins de não se ancorar o ensino de teatro no princípio da espetacularização.

Essa dinâmica não eximia as(os) adultas(os) de serem interlocutores qualificados (HOLM, 2005) em relação à linguagem teatral. Pelo contrário. As crianças com seus métodos próprios de criação e ensino nos colocavam em situações de escuta no sentido mais amplo da palavra. Era necessário compreender o que cada uma queria e muitas vezes o porquê queria o que nos propunha. Muitas vezes não éramos capazes de atender aos desejos e então precisávamos construir caminhos para que as crianças entendessem os limites dos adultos e da linguagem e ao mesmo tempo buscávamos juntos possibilidades de solução. Desse modo as problemáticas emergiam da própria criação e do convívio que ela proporciona e isso nos movimentava a todas(os).

Não havia como preestabelecer os resultados estéticos da criação. Podíamos pensar em materialidades a serem disponibilizadas, vídeos e imagens que pudessem ampliar repertórios, mas as organizações das experiências só se apresentavam no ato de criar (Contato, como explicitei em partes anteriores desse texto). Evidentemente, as escolhas prévias (de materialidades e dinâmicas de criação) tinham propósitos bastante específicos e claros para as(os) adultas(os) mediadoras(es), mas sem qualquer determinação dos resultados (produtos) artísticos. E era no fazer (movimento) que as imagens e ideias se constituíam e exigiam de nós novos movimentos no mesmo encontro ou nos encontros seguintes. A primazia do movimento

(SHEETS-JOHNSTONE, 2011) esteve presente a todo momento nos nossos ciclos de criação, como um ciclo movimento-imagem-ideia, que gera novos movimentos (VIEIRA, 2016).

Eu escolhia atentamente atividades de criação (disparadores) que pudessem de algum modo questionar os padrões já dados de brincar de cada criança, para que pudéssemos adentrar os princípios da teatralidade de si-mesmo. Mesmo cada encontro tendo apenas cinquenta minutos, eu deixava os dez minutos iniciais para brincadeiras mais livres, com a finalidade de observar as crianças, saber quem eram e o que já faziam. Das próprias brincadeiras delas eu levantava propostas para aquela aula ou para ciclos de aulas seguintes.

Para uma das propostas, recolhi ideias de três brincadeiras que apareciam constantemente nas atividades das crianças: fazenda, jogos de adivinhação e jogos como pega-pega, e passei a elaborar uma proposta de teatro de percurso (teatro de estação) com eles. Experimentamos por três aulas interações entre animais aquáticos, terrestres e aéreos. Cada criança escolhia em cada aula um animal para ser; tipo de atividade a que Slade (1978) chamaria de jogo pessoal. Discutimos hábitos noturnos e diurnos (e acendíamos e apagávamos a luz para indicar como código o momento do dia ou da noite). Experimentamos jogos de caças. Construímos com diversos materiais as casas para cada animal. Na quarta aula criamos um conflito na fazenda que fazia com que os animais ou morressem ou fugissem, obrigando o fazendeiro a procurar os que haviam fugido, após sofrer com a morte dos presentes.

Na quinta aula estabelecemos a segunda cena da criação: os animais saíam da sala, caminhavam pela universidade (UFT - local em que aconteciam os encontros) em direção à biblioteca, cerca de 150 metros. Cada criança movendo-se de acordo com seu animal de escolha. O fazendeiro achava no meio do caminho um mapa que indicava a ele para onde poderiam ter ido os animais. Esse livro, que serviu de mapa, havia sido levado por uma das crianças, que decidiu usar a imagem da contracapa (um mapa real) durante a improvisação. Fazendeiro e seu ajudante seguiam as pistas do mapa durante o caminho. Alguns problemas aconteciam, como cair em um buraco, ficar preso em uma armadilha. Todas essas propostas improvisadas pelas crianças em interação com materialidades e sonoridades que encontravam pelo percurso entre a sala de aula e o hall da biblioteca.

No quinto dia de atividades, retomamos a fazenda, o caminho, o mapa, as armadilhas, e chegamos ao hall da biblioteca da universidade. Uma das crianças propôs que se tratava de uma invasão de seres alienígenas que haviam sequestrado os animais e que os estavam aprisionando em um local secreto. Propus, então, que, para adentrar o espaço, o fazendeiro e seu guia

deveriam adivinhar três "o que é o que é" criados ou reproduzidos pelas crianças. No sexto dia, retomamos todas as criações anteriores e usamos cadeiras e geladeiras velhas (futuras bibliotecas populares) que estavam no hall da biblioteca, par criar o esconderijo futurista em que os animais estavam presos e de onde o fazendeiro e seu guia precisavam resgatá-los.

A experiência desse dia foi de criação do espaço e das brincadeiras de pega-pega que deram origem às cenas de perseguição e guerra, que culminaram com a vitória do fazendeiro e com a morte de seu ajudante. Ao menos os animais foram soltos. O sétimo dia nos serviu para que pudéssemos organizar melhor as falas em cada uma das estações (com referência ao teatro de estação) e revisar nossas criações. E, finalmente, no oitavo dia, dois meses após o início, mostramos nosso teatro de estação itinerante para alguns adultos escolhidos. Nesse caso específico, parte do elenco era composto pelas crianças e parte por adultos dirigidos pelas crianças, incluindo-se aí eu mesmo. AS crianças participantes tinham idades entre 6 e 8 anos.

Café Amargo

A segunda experiência diz respeito à criação de um espetáculo teatral com mulheres com idade média de 45 anos, fazendo sua segunda licenciatura, essa em teatro, pelo programa PARFOR na UFT. No primeiro dia de aula da disciplina Corpo, Expressão e Criatividade, fiz um levantamento por meio de palavras proferidas pelas participantes de como cada uma das estudantes se descrevia. Palavras como gorda, feia, desengonçada, foram a tônica das descrições.

A partir disso comecei a trabalhar as dinâmicas corporais sempre a partir de obras de mulheres que tivessem sido constituídas como autorretrato. A partir desses disparadores, investigamos os elementos técnicos de composição da movimentação humana (níveis, planos, fatores de movimento, equilíbrio/desequilíbrio, estruturas ósseas e musculares do corpo etc) e caminhos de criação corporal estética, tendo a si mesmas, suas problemáticas a respeito da autoimagem como foco. Dessa dinâmica, com a ajuda de duas licenciadas em teatro pela UFT, Amanda Diniz Gonçalves e Kelcy Emerich, propus às estudantes que nos contassem histórias reais ou imaginadas sobre experiência de amor. Quase todas as narrativas eram de épocas passadas e com fins frustrados.

Dessa identificação, já no semestre seguinte e conduzindo a disciplina de improvisação, pedi que criassem narrativas a respeito de histórias de amor que ainda gostariam de viver. Nosso mote de trabalho foi: O que falamos quando falamos de amor? Tínhamos, então, dois grupos de narrativas sobre amor: experiências do passado e experiência situadas em futuros dos mais

diversos possíveis. Escolhemos juntas(os) os texto com os quais gostaríamos de trabalhar. Juntamos aos nossos textos outros textos, de diferentes autoras(es), para compor nossa dramaturgia. Com isso chegamos ao nosso espetáculo: café amargo.

Paralelamente a essa experiência de criação dramatúrgica sobre o amor (vivido e projetado), identifiquei nas atividades corporais, que muitas das estudantes eram reticentes quanto a atividades que pudessem sujar roupas, cabelos etc.. Nessa direção, Amanda, Kelcy e eu, conduzimos a encenação, com as estudantes, para que ela culminasse com a feitura de um café (amargo), no chão da sala de espetáculo, que servia de matéria para o banho e deleite de cada uma delas. Pretendíamos com isso adentrar investigações das tenções que compunham aquelas presenças muito influenciadas pelos contextos sociais e religiosos em que estavam inseridas. Trabalhamos de modo que a estética teatral as permitisse experimentar uma maneira de existir menos organizada, limpa, rigorosamente adequada a padrões de comportamentos tidos como adequados para mulheres e supostamente cépticos. Fizemos uma curta temporada do espetáculo e o que resultou foi uma comoção bastante grande e evidente entre estudantes atrizes e plateias presentes. Mulheres, que se julgavam inferiores em diferentes aspectos, assumiam suas imagens e faziam delas arte, sem precisar ceder a quaisquer imposições sociais, culturais ou religiosas de como deveriam estar, ser e se portar.

Quando, após as atividades retomamos o quadro de descrições delas a respeito delas mesmas, uma das participantes, tivemos muitas mudanças. Mas uma me chamou a atenção em especial. Uma das estudantes me pediu que mantivesse a palavra gorda em sua descrição. Contudo me pediu para explicar a escolha dela e o que ela me disse foi: não deixei de ser gorda após as experiências, apenas não vejo mais problemas nisso.

Considerações Finais: façamos uma temporada

Terminadas as ilustrações, como anunciei no início desse texto, não pretendo concluir nada. Apenas levantar as questões que permeiam o texto e explicitar aspectos que desejo fortemente continuar conversando sobre, com bons interlocutores que possam surgir desde o ConFAEB 2019 em Manaus. Sintam-se à vontade. Mas antes de encerrar, uma coisa é importante deixar evidente: Não pense que nosso foco foi terapêutico. Ele o foi e sempre será estético, no âmbito da arte. Se isso resulta em terapia, aí é outra coisa. Buscamos apenas permitir na arte, com arte e pela arte, que as pessoas se reencontre consigo em suas dificuldades, limites, potências e pessoalidades, deem forma à experiência como criação artística, tornem para si

evidentes suas "atensões" - para que depois escolham o que fazer com elas - presentifiquem a si enquanto narrativas e reorganizem as condições de suas existências (potências de vida). Isso é arte! É assim que acredito que ela deva ser articulada com a educação formal (e não formal). E para isso, qualquer metodologia escolhida à priori só poderá limitar a escuta (cutânea). Tenhamos clareza das nossas perspectivas. Com isso seremos, reitero, nossas próprias metodologias como presenças peculiares: narrativas (d)e modos de operar mundos socialmente mais justos, além de nos tornarmos pessoalmente mais capazes de supor e constituir mundos diversos desses em que nos habituaram a existir.

Referências

BERGSON, Henri. **El pensamiento y lo moviente.** Buenos Aires: Cactus, 2013.

INGOLD, Tim. **Estar vivo** - ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição. Petrópolis - RJ: Vozes, 2017.

LOBATO, Lúcia Fernandes. Potenciais da dança para uma Corpo-bio-grafia. In: **Anais do II Engrupe** - Diálogos e Dinâmicas, Rio de Janeiro, v.1, n. 1, 2008, s/p.

MACHADO, Marina Marcondes.

SAMPAIO, Juliano Casimiro de Camargo. Bergson em Cena. **Urdimento,** v. 2, n. 32, 2018a, p. 505-5018.

SAMPAIO, Juliano Casimiro de Camargo. Apresentação do Dossiê: Que metodologia, para que teatro em que escola. **Teatro:** criação e construção de conhecimento, v. 3, n. 4, 2015, pp 1-2.

SAMPAIO, Juliano Casimiro de Camargo. Educação, Intuição e Temporalidade. **Dialogia**, v. 1, n. 28, 2018b, p. 15-26.

SAMPAIO, Juliano Casimiro de Camargo. Teatralidade de si-mesmo no ensino de teatro. **Repertório Teatro & Dança,** v. 20 n. 29, 2017, pp. 233-257.

SAMPAIO, Juliano Casimiro de Camargo. **Teatralidade e Narrativa:** conhecimento e construção de sentido em experiências criativas. Palmas-TO: EDUFT, 2016.

SHEETS-JOHNSTONE, Maxine. **The Primacy of movement.** Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2011.

SIMÃO, Marina Fazzio & **SAMPAIO,** Juliano Casimiro de Camargo. Corpo e Descolonialidade em Composição Poética Cênica. **Rev. Bras. Estud. Presença,** Porto Alegre, v. 8, n. 4, p. 665-690.

SLADE, Peter. **Jogo Dramático Infantil.** São Paulo: Editora Perspectiva, 1978.

VIEIRA, Cristiane Paoli. **Movimento-Imagem-Ideia:** o percurso de uma prática. Dissertação de Mestrado - Escola de Comunicação e Artes/USP, 2016.

MESAS-REDONDAS

Poéticas, Censuras, Políticas e Resistências

O CIBORGUE-QUIMÉRICO: MODUS OPERANDI DA CENSURA ÀS ARTES NA HISTÓRIA DO BRASIL

Iracy Rúbia Vaz Da Costa[1] – UFPA

Resumo
Este artigo visa a discutir o modus operandi como a censura às artes se estabeleceu no Brasil, trazendo uma abordagem histórica de práticas coercivas e autoritárias, desde o século XVI até a contemporaneidade. Estabelecemos três principais práticas de censura feita por instituições e governos: a censura normativa, a censura institucionalizada e a censura aparelhada. Suscitamos uma metáfora, em que a censura, no Brasil, é um Ciborgue-químerico com três cabeças, em alguns períodos históricos, essas cabeças aparecem de modo isolado; em outras, de modo conjugado. Em alguns momentos, o monstro pode estar forte; em outros, inanido, mas sempre presente na História do Brasil.
Palavras-chave: História. Censura. Artes

Censura não foi só na ditadura: sobre outras práticas autoritárias

Quando se trata da História do Brasil, é comum relacionarmos a palavra censura com um período específico, a ditatura militar. Porém, o que esse artigo pretende apontar é que formas de censura ocorreram no território brasileiro desde o processo de colonização até a nossa atual conjuntura política. Faremos um sobrevoo do século XVI ao século XXI, analisando como a regulação e a coerção às Artes vai se mantendo ao longo dos tempos em nosso país.

O autoritarismo dos diversos regimes políticos, desde o Brasil colônia, passando pelo Brasil Império, Brasil República, Brasil em ditaduras e democracias, voltou, constantemente, o seu poder, em maior ou menor grau, para censurar obras artísticas que possuíssem conteúdos críticos da moral e do poder vigente. As vias desse processo repressivo se naturalizaram e se estabeleceram de muitas formas, desde proibições a corpos e condutas que desviassem da moralidade estabelecida, ao cerceamento de ideias e de discursos que apresentassem críticas ao poder político do momento.

[1] Encenadora, atriz e professora de Teatro da Escola de Aplicação da UFPA. Doutoranda em Estudos Artísticos, com ênfase em Estudos Teatrais e Performativos, pela Universidade de Coimbra-Portugal. Possui mestrado em Artes pela Universidade Federal do Pará e graduação em Filosofia pela mesma instituição. É atriz formada pelo curso técnico de atores da Escola de Teatro e Dança da UFPA.

Compreender o modus operandi pelo qual a cesura se estabeleceu no Brasil é o objetivo deste artigo, averiguando exemplos do passado para compreendermos práticas de censura que se perpetuam. Todavia, é importante ressaltar que a repressão e a censura têm suas raízes no autoritarismo, com o qual as relações de poder, nos mais diversos setores (família, estado, religião, escola, universidades etc.), desencadeiam-se. É necessário sempre relembrar que o Brasil foi um país forjado na violência do processo colonial e da escravidão, portanto práticas violentas e autoritárias são naturalizadas e se prolongam até a contemporaneidade. A historiadora e antropóloga Lilia Moritz Schwarcz, em seu livro *Sobre o autoritarismo brasileiro*, segue na empreitada de buscar, no passado, as práticas autoritárias com que estamos nos deparando no presente. Destaca a autora que

> Portanto, a quem não entende por que vivemos, nos dias de hoje, um período tão intolerante e violento; a quem recebe com surpresa tantas manifestações autoritárias ou a divulgação, sem peias, de discursos que desfazem abertamente de um catálogo de direitos civis que parecia consolidado; a quem assiste da arquibancada ao crescimento de uma política de ódios e que transforma adversários em inimigos, convido para uma viagem rumo à nossa própria história, nosso passado e nosso presente (SCHWARCZ, L. M. 2019, P.25).

Como dissemos acima, a proposta desse texto é analisar o modus operandi como a censura exerceu o controle e a repressão sobre as Artes ao longo da História do Brasil. É importante destacar que, por delimitação e propriedade temática, traremos um maior número de exemplos da linguagem teatral, porém acreditamos que grande parte das reflexões trazidas, nesse artigo, também possam ser úteis para pensar a censura na música, nas artes visuais, na dança e no cinema. O argumento central do artigo é que há três principais modi operandi[2] pelos quais a censura se estabeleceu no Brasil. Todavia, cada poder político, do Brasil colônia ao contemporâneo, utilizou um, dois ou três modos conjugados de censura. É importante ressaltar que não pretendemos encerrar o debate estabelecendo apenas em três as formas como a censura se apresentou na História do Brasil, pois é provável que possamos encontrar outros modus operandi. Porém, elencamos três que consideramos mais visíveis, recorrentes e documentados. Mas convidamos os colegas pesquisadores a pensarem e discutirem sobre outros modos pelos

[2] Modi operandi é o plural de Modus operandi. Esse termo proveniente do Latim significa modo de operação, maneira sistemática de agir ou fazer algo. Portanto, pretendemos investigar, neste artigo, o modus operandi da censura no Brasil, compreendendo suas estratégias e formas de proceder.

quais a censura se estabeleceu no Brasil, assim como os novos modus operandi que estão surgindo neste atual contexto político.

Os três principais modi operandi da censura, ao longo da História do Brasil, são: a censura normativa, a censura institucionalizada e a censura aparelhada. A censura normativa se configura como um conjunto de leis e normas oficiais de uma dada instituição (religiosa, educacional, política, entre outras), com o intuito de controlar, coagir e censurar conteúdos e/ou formas de obras artísticas. A censura institucionalizada é configurada quando o estado cria órgãos oficiais para a análise e consequente censura de obras artísticas. E, por fim, a censura aparelhada ocorre quando os subsídios financeiros do estado, para as artes, seja por meio de editais, leis de incentivo e patrocínio, condicionados à obra artística a corroborar e promulgar com os ideais do poder político vigente. Esses três modi operandi da censura no Brasil apareceram ao longo da história de modo isolados ou conjugados. Iremos versar sobre cada um deles, trazendo exemplos que nos auxiliam a refletir sobre essa complexa engrenagem de repressão no Teatro e nas Artes.

Gostaríamos de provocar uma melhor compreensão sobre as três formas como a censura se instituiu no Brasil, trazendo uma metáfora imagética, pois as metáforas visuais e/ou verbais nos entregam chaves eficazes para a compreensão de conteúdos. Vamos invocar uma imagem monstruosa, um Ciborgue-quimérico transtemporal. Ciborgue, porque é "um híbrido de máquina e organismo, uma criatura de realidade social e também uma criatura de ficção" (HARAWAY, Donna J. 2000, p.36). Quimérico, pois se apresenta híbrido e monstruoso a se expressar por meio de imagens aterradoras. E transtemporal, porque não se limita a um contexto histórico específico, deslocando-se e atravessando por vários séculos.

A censura, no Brasil, é esse Ciborgue-quimérico transtemporal e tricéfalo, ostentando três cabeças que o constituem: a cabeça-censura normativa, a cabeça-censura institucionalizada e a cabeça-censura aparelhada. Sua forma física monstruosa é uma ficção construída por nós, com objetivos didáticos e poéticos, mas sua apresentação é real nas práticas sociais. Mas como é da alçada do humano construir ficções para compreender melhor a realidade que o circunda, criamos o Ciborgue-quimérico transtemporal para nos ajudar a entender as práticas de censura. Ele, a nossa criação, passou, ao longo da História, por momentos em que esteve mais forte ou mais inanido, mas sempre esteve presente, coagindo, amedrontando e alijando obras e artistas. Quem de nós luta contra esse monstro e quem de nós, na calada da noite, alimenta-o?

Há períodos em que esse Ciborgue-quimérico se afunda em pântanos e só podemos ver apenas uma de suas cabeças, ainda que seja do nosso conhecimento que há muitas delas escondidas. Outrora, revela duas, fazendo-nos ver, com clareza, um monstro dicéfalo. Porém, muitas vezes, revela-se como realmente é, esse emaranhado de cabeças confabulando estratégias para a coerção. Agora, iremos versar sobre cada uma dessas cabeças, começando pela primeira, a cabeça- censura normativa.

A primeira cabeça do ciborgue-quimérico: a censura normativa nos séculos XVI e XVIII

Para olharmos de frente essa primeira cabeça sem tempo, estabelecemos que, por censura normativa, compreendemos o conjunto de leis e normas estabelecidas pelo estado ou instituições diversas, com o intuito de controlar e, consequentemente, censurar as Artes. Traremos dois exemplos em que normas e leis foram estabelecidas para cercear práticas artísticas, o primeiro exemplo será a Ratio Studiorum, conjunto de normas estabelecidas, pela igreja católica, e o segundo uma lei criada pelo estado monárquico português no século XVIII.

O Teatro foi introduzido, no Brasil, com o intuito de servir aos ideais da colonização, pois era considerado, pelos jesuítas, como um eficaz instrumento didático e persuasivo para converter povos originários ao cristianismo. Porém, se o Teatro estava sendo usado como um aliado ao projeto colonial e jesuítico, era necessário criar modos de regulá-lo, para que ele não saísse do controle. A igreja católica e a coroa portuguesa tinham consciência de que o Teatro era um forte meio para transmitir ideias, sensibilizar certas causas e engajar ações e, consequentemente, usavam-no a seu favor. Porém, o Teatro era também visto como, potencialmente, perigoso, pois, assim, como a sua força poderia ser usada para instaurar e, posteriormente, manter o poder colonial, também poderia ser usada como um meio para provocar insurgências culturais.

Com o surgimento das primeiras escolas jesuíticas, no Brasil, ainda, no século XVI, o Teatro passa a ser utilizado também dentro dessas instituições de ensino. Por esse motivo, a Ratio Studiorum, documento que visava a estabelecer um conjunto de normas para regulamentar os colégios jesuíticos, também estabeleceu normas de controle para o Teatro. A primeira versão da Ratio Studiorum foi datada em 1599, além de regular a educação jesuítica, também orientava a Companhia de Jesus.

Uma das primeiras regulações do Teatro foi feita pela Ratio Studiorum, estabelecendo uma veemente proibição. Era vedada a participação das mulheres nos espetáculos teatrais.

Interessante destacar que a aparição do corpo feminino, na cena, era concebida como uma prática imoral. A mera aparição pública de uma mulher, em apresentações teatrais, poderia desestabilizar os homens, desviá-los do caminho da moral cristã e desestabilizar, completamente, toda uma sociedade. Sobre essa questão, destaca J. GALANTE DE Sousa:

> Cumpre agora acrescentar uma palavra a respeito das personagens femininas. A *Ratio Studiorum*, que foi promulgada com a lei geral da Companhia em 1599, e que entrou em vigor, no Brasil, em princípios do século XVII, proibiu os papéis femininos no teatro dos colégios, exceção feita para Santas Virgens. Duas eram as finalidades da proibição: evitar que a mocidade fosse excitada ao devaneio ou às paixões, antes do tempo, e que os adversários de má fé desvirtuassem as intenções dos mestres, segundo nos informa o P.e Serafim Leite (SOUSA, J. Galante 1960, p. 91).

Retirar as mulheres do teatro era uma constante preocupação da igreja e do estado monárquico português. No século XVIII, dessa vez, uma lei decretada pela rainha D. Maria I, em 1780, proibiu as mulheres de participarem dos espetáculos teatrais. O principal argumento da proibição era resguardar moral e a reputação das mulheres, pois, envolvidas em atividades cênicas, poderiam se corromper aos desejos da carne e deixarem de ser virtuosas. Segundo D. Maria I, tal proibição era para o bem e resguardo das próprias mulheres. Após a proibição, houve um coercivo processo de censura dos grupos teatrais que ousassem manter, em seus elencos, artistas mulheres. Afirma SCHIAPPA (2009) que

> Com D. Maria I, a aplicação das medidas que proibiam as mulheres nos palcos tornou-se tão forte que "a proibição de subirem mulheres ao palco aparece como condição sine qua non para que um texto teatral possa ser representado" (Eleutério 2003: 278). Tal afirmação significa que, para conseguir licença da Real Mesa Censória, para que um texto fosse levado à cena, os empresários teatrais tinham que declarar que o mesmo seria exclusivamente representado por homens (p. 21).

Esses são apenas duas situações em que houve o controle das atividades cênicas por meio de normas e das leis no Brasil colônia, porém não faltarão exemplos de censura normativa em vários outros períodos históricos. Esse modus operandi de censura se perpetuou ao longo dos séculos e, muitas vezes, esteve em consonância com a censura institucionalizada. Podemos observar, no trecho acima, que a lei estabelecida por Maria I foi aplicada com eficácia, porque a censura institucionalizada, representada pela Real mesa censória, averiguava, com veemência,

se o veto estava sendo cumprido. Isso nos mostra como esses três modi operandi de censura se retroalimentam e trabalham juntos.

É importante destacar que, mesmo com a Ratio Studiorum no século XVI e a lei de D. Maria I no século XVIII, que atuaram com o intuito de retirar as mulheres do teatro no Brasil colônia, não conseguiram extirpar artistas femininas da cena. Nos dois períodos, houve modos de resistência aos imperativos. Autores da História do Teatro brasileiro, como J. Galante Sousa, em *O Teatro no Brasil* e Luiza Barreto Leite, em *A mulher no Teatro brasileiro*, afirmam que, apesar das proibições institucionais, artistas mulheres não desapareceram completamente do Teatro brasileiro, havendo uma transgressão das normas, apesar das consequentes retaliações da igreja católica ou da Mesa real censória.

SOUSA (1960) destaca que, a partir dos escritos de Padre Fernão Cardim, há uma referência de que as populações ameríndias apresentavam uma espécie de trova repentista, na qual, em especial, as mulheres ameríndias se destacam narrando as façanhas dos seus antepassados. Para Leite (1965), algumas freiras participavam das encenações jesuíticas, mesmo com a proibição da Ratio Studiorum, as mesmas "representavam não só para si mesmas e para suas alunas, como para o público heterogêneo que desejavam educar" (P. 13). Do mesmo modo, encontramos referências a nomes femininos no teatro, mesmo após a proibição de D. Maria I.

SOUSA (1960) e LEITE (1965) citam a comediante D. Maria Benedita de Queirós Montenegro, que, em 1797, assinou, em Porto Alegre, um contrato de um ano com o proprietário da casa de ópera para a montagem de espetáculo. E, em São Paulo, na casa de Ópera, no ano de 1798, duas mulheres assinaram contrato, as artistas Maria Joaquina da Silveira e Gertrudes Maria Cesarina. Portanto, é necessário destacar que, no Brasil, não há apenas um histórico de práticas de censura, mas também práticas de resistência dos artistas para com essas práticas autoritárias.

A segunda cabeça do ciborgue: censura institucionalizada no século XVIII ao XX

A institucionalização da censura ocorre quando o estado cria e/ou mantém órgãos oficiais para a análise e, consequente, censura de obras artísticas. A criação de órgãos de censura se estabeleceu como prática, no Brasil, por inúmeros governos, atravessando impérios, repúblicas e ditaduras. É difícil estabelecer um marco que determine o início da censura institucionalizada no Brasil, pois, no momento em que Portugal iniciava o processo de

colonização dessas nossas terras tupiniquins, ele próprio começava a vivenciar um forte contexto de censura promovida pela Inquisição. No ano de 1556, foi autorizada a instalação de um Tribunal de Santo Ofício em Lisboa e, consequentemente, estabelece-se a censura a livros e a leituras em Portugal e em suas respectivas colônias. Sobre a implementação da censura, no Brasil, destaca Gessé Araújo que

> Os mecanismos de censura – não necessariamente contra as artes do espetáculo - que chegaram ao Brasil no período colonial são fortemente marcados pelas características de coerção inquisitorial do final da Idade Média, que perduraram até o Renascimento. Portanto, a censura que inicialmente conhecemos em nosso território tinha como marca profunda a relação com a moral religiosa da igreja católica, com o evidente respaldo da monarquia portuguesa (P.368).

A censura da Inquisição que foi vivenciada em Portugal, influenciou, fortemente, os processos de censura no Brasil, porque a coerção de práticas e de conteúdos era executada em primeira instância por motivos religiosos.

Apesar da dificuldade de estabelecer, com precisão, o início da censura institucionalizada no Brasil, podemos estabelecer um marco no século XVIII. No ano de 1758, com o intuito de secularizar a censura em Portugal, o estadista Marquês de Pombal instituiu a Real mesa censória. Era da alçada deste órgão fiscalizar a impressão e a circulação de livros no Reino, assim como todo o material que poderia circular nas colônias. Os censores eram definidos pelo rei, e os escolhidos deveriam ser "particularmente ativos contra livros que disseminassem heresias, superstições, sátiras pessoais e críticas sediciosas ao Estado" (MARTINO E SAPATERRA, 2006 P. 237).

No ano de 1787, a rainha Maria I, a mesma que mencionamos no tópico anterior, reformula este órgão de censura e o transforma em Comissão Geral para o exame à censura dos livros, porém, devido à tradição de décadas do órgão de censura estabelecido por Marquês de Pombal, o instrumento que garantia a regulação e a censura da imprensa, da literatura e do teatro, continuou sendo denominado, por muitas pessoas, como Real Mesa Censória. Então, a Real mesa censória, estabelecida por Marquês de Pombal e que tinha seus poderes tentaculares de repressão em Portugal e nas colônias portuguesas, foi o primeiro momento em que nosso Ciborgue-quimérico revelou sua segunda cabeça.

É afirmado, por vários autores da História do Teatro Brasileiro, que, desde o momento em que a família real portuguesa se instaura no Brasil, e que o país, ao menos nos papeis, sai

da condição de colônia à de Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves, o monarca Dom João VI apoia o Teatro nestas terras de cá. "Já vimos que a proteção de D. João VI foi decisiva para o teatro no Brasil. Não só estimulou e auxiliou a construção do Real Theatro de S. João, como prestigiou as nossas atividades dramáticas, comparecendo, com sua família, às representações" (SOUSA, 1960, P.164). Porém, é importante destacar que D. João VI não apenas apoiou o Teatro brasileiro, mas o aparelhou aos ideais e aos valores do seu governo. Consequentemente, só tinha o apoio do monarca, a peça que, em seu cerne, promulgasse a reverencia à família real e à moral cristã. Por esse motivo, era necessária, uma vez mais, um meio de regular o Teatro, para garantir que o mesmo trabalhasse em acordo com o poder político vigente. Em 1808, foi criada a intendência geral de polícia, órgão que, mais tarde, viria a ser responsável por regular as casas de espetáculo e o Teatro feito nesses espaços.

Com a independência, o Brasil se estabelecia com uma anomalia política nas Américas (SKIDMORE, 2012), um império com uma monarquia hereditária. "A esta altura dos acontecimentos, é necessário não esquecer que D. Pedro I, apesar de todos os defeitos que lhe possam notar, foi um continuador das atitudes paternas em relação ao teatro" (SOUSA, 1960, P.165). Porém, seguindo o mesmo parâmetro do seu antecessor, o monarca investe na construção de teatros, subsidia companhias, patrocina espetáculos, mas o teatro está aparelhado aos ideais políticos e estéticos do império. Em um movimento de "toma lá, dá cá", a relação da hereditariedade da corte portuguesa com o teatro, seja antes ou depois da independência, permanece nos mesmos moldes: com uma mão se dá o apoio, com a outra se controla e, consequentemente, censuram-se formas e conteúdos cênicos.

> Em 1829, tornou-se obrigatória a censura a todas as peças que fossem representadas no Teatro de São Pedro de Alcântara – teatro subvencionado pelo governo. Ao lado de toda essa iniciativa de controle da atividade artística, é possível vislumbrar uma estratégia de manutenção do poder político não só da Coroa, mas também das elites que a representavam (SILVA, Luciane Nunes da. 2006).

Como vimos no texto acima, ao longo de algumas décadas, era da alçada da polícia a censura aos espetáculos, porém, se o intuito era necessário exercer um forte controle sobre o teatro, urgia um órgão do governo específico para regular e censurar as dramaturgias. Portanto, cria-se, em 1843, o Conservatório Dramático, primeiro órgão de censura no Brasil específico para o Teatro e à literatura dramática, visto que os anteriores abrangiam, também, a imprensa. Esse órgão de censura era responsável por analisar, em primeira instância, as dramaturgias das

peças, a serem encenadas. Se seu conteúdo promulgasse dos ideais eurocêntricos de cultura e da civilização, apoiassem a monarquia e a moral católica, teria, então, o parecer positivo do conservatório Dramático Brasileiro. Porém, apenas esse parecer não era suficiente, pois era necessário, ainda, um documento emitido pelo chefe de polícia. O grupo de teatro e a casa de espetáculo que ousassem encenar uma peça sem as devidas autorizações sofreriam grandes retaliações, que iam desde pagamento de multas até o fechamento de teatros e a prisão dos responsáveis pelo estabelecimento.

Observamos como a monarquia buscou aparelhar o apoio ao teatro, compreendendo-o, também, como um meio pelo qual, assim como no Brasil colônia, ele pudesse ser manipulado e controlado pelo poder vigente para se estabelecer e se perpetuar. Mesmo com o século XX raiando no horizonte, e a república já muito bem estabelecida, a censura normativa, a censura institucionalizada e a censura aparelhada se fizeram presentes, em especial, nos momentos em que a democracia foi suspensa.

No Estado Novo, em 1939, o decreto de lei número 1.915 criou o DIP- Departamento de Imprensa e Propaganda - com o objetivo de cuidar, exclusivamente, da publicidade e da propaganda do governo de Getúlio Vargas, mas, em especial, exercer o controle e a censura das Artes e da imprensa no Brasil. Esses objetivos não foram, de modo algum, escamoteados, o DIP era declaradamente um órgão de censura, como podemos observar no texto do próprio decreto que o instituiu: "fazer a censura do Teatro, do cinema, de funções recreativas e esportivas de qualquer natureza, de rádio-difusão, da literatura social e política, e da imprensa" (www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1915-27-dezembro-1939-411881-publicacaooriginal-1-pe.html. Acessado em 30 de outubro de 2019).

Para que este órgão pudesse ter um bom controle nas diversas searas das Artes, propaganda, imprensa e turismo, foram criadas cinco divisões: a Divisão de divulgação, a Divisão de rádio, a Divisão de teatro e cinema, a Divisão de imprensa e a Divisão de turismo. Dessas, três divisões eram voltadas para a censura da imprensa e das Artes. Com o fim da era Vargas, o DIP foi extinto em 1945, mas a censura continuou mesmo no breve período democrático antes do golpe militar.

A terceira cabeça: censura aparelhada nos séculos XX e XXI

Deixamos a cabeça-censura institucionalizada por último, pois ela ainda permanece viva e nos parece que, ultimamente, está sendo constantemente vista. A censura aparelhada se

configura quando o estado, por meio de patrocínio, incentivos ou instituições de sua alçada, só oferece apoio às obras e a artistas que corroboram com os ideais do poder político vigente. Consequentemente, alijando e censurando toda e qualquer obra que promova reflexão e crítica às ideologias políticas engendradas pelo governo.

Nos parágrafos anteriores, versamos sobre como os governos de Dom João VI e Dom Pedro I praticaram a censura aparelhada no Teatro. Poderíamos trazer muitos exemplos históricos sobre essa forma de censura, porém queremos refletir acerca de alguns casos ocorridos no ano corrente e que, segundo os artistas envolvidos, enquadram-se na censura por aparelhamento. Ainda nem terminamos o ano de 2019, e já observamos entidades e órgãos culturais públicos cancelarem espetáculos, mostras e exposições, sem justificativa plausível. Foram inúmeros os casos de obras retiradas de salas de espetáculo, de mostras e de centros culturais de instituições subsidiadas pelo governo. Para citar alguns exemplos, apenas, no ano de 2019, o espetáculo teatral Caranguejo Overdrive teve suas apresentações encerradas no Centro Cultural Banco do Brasil na cidade do Rio de Janeiro; o espetáculo infantil Abrazo foi retirado de cartaz na Caixa Cultural em Recife; e a mostra da cineasta Dorothy Arzner, na caixa cultural do Rio de Janeiro; dois quadros do artista Gabriel Grecco foram retirados da mostra "Isto não é arte", no Espaço Cultural dos Correios[3].

Quando as instituições foram arguidas pelos artistas, organizadores da mostra e imprensa em geral, sobre o motivo dos cancelamentos, suas respostas nunca assumem que houve censura e que estes centros culturais estão aparelhados pelo estado. Porém, não é muito difícil perceber que todas essas obras as quais, possivelmente, sofreram censura possuem conteúdos críticos de alto teor reflexivo sobre política, gênero, sexualidade e história. E que esses mesmos conteúdos críticos vêm de encontro aos ideais moralistas e autoritários do atual governo.

"É preciso estar atento e forte" para mais algumas considerações

Se a censura já era uma prática, no Brasil desde o século XVI, foi na ditadura militar que ela se revelou ainda mais coercitiva e violenta. Sobre as estratégias da censura, no período da ditadura, afirma Miliandre Garcia que

[3] Outros exemplos podem ser conferidos no site http://censuranaarte.nonada.com.br. O site é feito pelo veículo de jornalismo cultural Nonada e pretende fazer um mapeamento de casos de censura às artes ocorridos em território brasileiro de 2017 até o presente momento.

> Em 21 anos de existência, os governos militares e respectivos representantes aplicaram, de modo geral, as seguintes medidas no campo da censura: retomaram a censura da imprensa, abandonada na época do Império e restaurada pelo governo Vargas, ativaram leis inativas cuja abrangência dos princípios facultava a prática autoritária de natureza política sobre as diversões públicas e manifestações artísticas, expandiram o raio de ação da censura prévia sobre veículos de comunicação e publicações periódicas até então livres de censura (P.20).

Portanto, entre os anos de 1964 a 1985, os três modi operandi foram exercidos com toda a força para reprimir pensamentos divergentes e suprimir, violentamente, qualquer oposição. A censura das Artes, em especial após o Ato Institucional número 5, não apenas proibiu obras, mas prendeu, torturou, exilou e matou[4] artistas. Após duas décadas em que esse ciborgue-quimérico transtemporal era quase invencível devido a sua força e violência, ele reprimiu, violentou e ceifou vidas e, após a redemocratização, a sociedade brasileira precisava de uma nova Constituição que garantisse os direitos de liberdade de expressão de seus cidadãos.

O art. 5º da Constituição Federal de 1988 estabelece que "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade". O inciso IX deste mesmo artigo trata, especificamente, sobre a liberdade de expressão e estabelece que "é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença". Todos os incisos do art. 5º da Constituição são cláusulas pétreas, portanto não podem sofrer nenhuma alteração.

Nossa última Constituição garantiu com que dois modi operandi da censura fossem extintos, a censura normativa e a censura institucionalizada. Como a Constituição é a lei fundamental e suprema do Brasil, está vedada a criação de qualquer outra lei que promulgue regulação e coerção à liberdade de expressão, assim como a criação de órgãos de censura das artes, imprensa e ciência. Então, novamente convocando a imagem de nosso ciborgue-quimérico tricéfalo, podemos dizer que a Constituição de 1988 conseguiu decepar duas dessas cabeças, mas uma ainda permanece. O aparelhamento é a cabeça que continua viva, tem atravessado nossa democracia e, na atual conjuntura, o monstro anda sendo muito bem alimentado e sua cabeça, fortalecida.

[4] Segue o nome de alguns artistas mortos pela ditadura militar brasileira: Carlos Maringhella (poeta), morto em 1969; Francisco Tenório Junior (pianista), morto em 1976; Gastone Lúcia Carvalho Beltrão (escritora), morta em 1972; Heleny Telles Ferreira (diretora teatral e dramaturga), morta em 1971; Zuzu Angel (estilista), morta em 1975. Fonte: http://www.desaparecidospoliticos.org.br/pagina.php?id=221, acessado em 28 de outubro de 2019.

Gostaríamos muito de afirmar que nosso país segue à risca sua Constituição, mas, infelizmente, sabemos que os direitos que são garantidos pela Constituição não chegam a todos os cidadãos brasileiros. Violência, tortura e cerceamento de direitos ainda são tristes realidades vivenciadas, sobretudo pelas populações desprovidas de recursos financeiros, sobretudo se são populações negras. As formas de opressão de raça e de classe se cruzam, tornando o acesso a direitos básicos ainda mais precário. Porém, ainda assim, temos uma Constituição para chamar de nossa e para impedir que um governo institucionalize a censura. Mas será a Constituição de 1988 suficiente para manter o monstro da censura inanido?

Nós, cidadãos de um estado democrático de direito, muitas vezes, considerávamos ultrapassado falar sobre censura, sobretudo após a Constituição 1988, mas, no presente momento, deparamo-nos com um contexto político que, abertamente, corrobora com práticas autoritárias de repressão, censura e tortura e, por esse motivo, tornou-se um tema ainda mais necessário e urgente de ser discutido.

Referencial

ARAÚJO, Gessé Almeida. **Teatro e autoritarismo**: as bases coloniais da censura e o conservatório dramático brasileiro. Revista Urdimento: Florianópolis. V. 3, n. 33. P. 363-377, 2018.

GARCIA, Miliandre. **A censura de costumes no Brasil: da institucionalização da censura teatral no século XIX à extinção da censura da constituição de 1988** In: http://www.bn.gov.br/sites/default/files/documentos/producao/pesquisa/censura-costumes-brasil-institucionalizacao-censura-teatral//miliandregarcia.pdf. 2009.

HARAWAY, Donna. **Manifesto Ciborgue: Ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX**. Em: Tadeu, Tomaz (Org.) A Antropologia do ciborgue: vertigens do pós-humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2ª ed., p. 33-118. 2009.

LEITE, Luiza Barreto. **A mulher no teatro brasileiro**. Rio de Janeiro, Brasil: Edições Espetáculo. 1965.

MARTINO, Agnaldo e **SAPATERRA**, Ana Paula. **A censura no Brasil do século XVI ao século XIX. Revista Estudos Linguísticos XXXV**, P.234-243. 2006.

SCHIAPPA, BRUNO. **Mulheres fora do Teatro**. Revista Sinais de Cena. 12. Dossiê temático. 2009.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras. 2019.

SKIDMORE, Thomas E. (2012) **Preto no branco: raça e colonialidade no pensamento brasileiro**. São Paulo, Brasil: Companhia das letras.

SILVA, Luciane Nunes da. **O conservatório dramático brasileiro e os ideais de Arte, moralidade e civilidade no século XIX**. 2006. Tese. Universidade Federal Fluminense

SOUSA, J. Galante. (1960) *O Teatro no Brasil: Tomo I.* Rio de Janeiro, Brasil: Ministério da Educação e Cultura. Instituto do livro.

www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1915-27-dezembro-1939-411881-publicacaooriginal-1-pe.html. Acessado em 30 de outubro de 2019.

www.desaparecidospoliticos.org.br/pagina.php?id=221. Acessado em 30 de outubro de 2019.

http://censuranaarte.nonada.com.br. Acessado em 01 de novembro de 2019.

ULTURA, ARTE E EDUCAÇÃO NA MIRA DA CENSURA: RESITIR É PRECISO

Marinês Viana de Souza[1] – UFAM

Resumo
O atual cenário político brasileiro tem apresentado processos que convergem para rupturas democráticas, intensificado pelas narrativas de ódio que fomentam atos de violência e o desprezo pela democracia, pela diversidade, pelo pensamento divergente, pelas culturas, pelas artes e por uma educação comprometida com a autonomia e a criticidade dos sujeitos. Refletir sobre o papel da luta e da resistência nesse processo não só é necessário, mas urgente, portanto, resistência e luta devem ser assumidas como ato político e pedagógico, na medida em que também se constituem um legado intergeracional.
Palavras-chave: Cultura. Arte. Educação. Censura. Resistência.

Breves memórias

Quando eu te encarei frente a frente não vi o meu rosto,
Chamei de mau gosto o que vi, de mau gosto, mau gosto.
É que Narciso acha feio o que não é espelho.

(Sampa - Caetano Veloso)

Poéticas, ***Censuras***, ***Políticas*** e ***Resistências*** são as categorias temáticas desta mesa redonda, portanto, proponho estabelecer uma linha argumentativa neste texto, buscando suas conexões. Por que suas escolhas, assim postas, são necessárias de articulação e de discussão? O atual cenário político brasileiro tem apresentado processos que convergem para rupturas democráticas, intensificado pelas narrativas de ódio que fomentam os atos de violência e o desprezo pela democracia, pela diversidade, pelo pensamento divergente, pelas culturas, pelas artes e por uma educação comprometida com a autonomia e a criticidade dos sujeitos. Logo, não só é necessário fazer uma articulação conceitual desses temas, como se faz urgente que

[1] Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas – FACED/UFAM. Doutora em Educação – Currículo pela PUC/SP.

essas pautas sejam retomadas e mobilizem ações que visem resistir aos retrocessos nesses campos.

Não é de hoje que processos de censuras são impostos em diferentes governos autoritários, temos fartos exemplos deles em diferentes épocas e em várias partes do mundo,mas a experiência brasileira, por si só, já nos permite recorrer à memória de fatos que envolveram práticas cerceadoras da livre manifestação dos sujeitos, por exemplo durante o regime dos governos militares, cuja censura se deu de forma mais dura e institucionalizada com a publicação do Ato Institucional nº 5 (AI-5) em 1968.

É importante reconhecer que, na base dos atos de censura, reside a busca pelo controle social, a partir de planos epistemológicos, fortalecidos por narrativas em disputa na sociedade. Isso implica em relações políticas e de poder que se estabelecem e visam garantir hegemonias de paradigmas, quase sempre defensoras de perspectivas únicas em termos de visão de mundo e sociedade. Nesse sentido, criam-se falsas dicotomias em torno de ideias, tais como: o bem e o mal, o feio e o bonito, o certo e o errado, deus e o diabo, etc. Essas narrativas são construções sociais, portanto, não devem ser naturalizadas e só se perpetuam pela força das ideologias dominantes, que visam a polarização na sociedade para manter o controle.

Na luta política pela hegemonia de narrativas, é comum vermos aflorar certas tendências de construção de situações que levam as pessoas a tomarem partido por um dos lados, mas nem sempre com a reflexão devida. Nessa esteira, cabe uma análise sobre o fortalecimento de uma onda neoconservadora que vemos crescer no Brasil, intensificada no período das eleições presidenciais de 2018, e vem se mantendo em pauta. O discurso de ódio, como narrativa, ganhou força e tem cedido espaço não só para a veiculação de ideias, mas também para práticas de violência.

No "vale tudo" pela garantia dos discursos únicos, presenciamos acontecimentos que vão desde o linchamento moral virtual, até o aniquilamento físico de pessoas (indígenas, moradores de rua, transexuais, etc.), mas também a demonização de ideias e manifestações da diversidade humana (comunismo, marxismo, homossexualidade, etc.).

Os *Narcisos* contemporâneos, com seus egos inflados, alimentam o discurso de ódio com estratégias nada éticas, haja vista a proliferação de notícias falsas (*fake news)*, com o propósito de formar a opinião das pessoas contra grupos políticos ou ideias e disso tirar proveito para impor sua visão de mundo excludente. Tal prática foi bastante explorada na eleição presidencial brasileira de 2018, quando adversários políticos foram projetados como inimigos

a serem "eliminados". Não há coerência nesse processo, não há espaço para o diálogo, daí o perigoso jogo narrativo que coloca em risco a democracia e a convivência na diversidade. Logo, a polarização, que fomenta a intolerância e a violência, contribui para o enfraquecimento dos processos dialógicos e democráticos e para a negação do outro (que não é espelho).

Paulo Freire, no livro **Pedagogia do Oprimido**, escrito em 1968, durante o seu exílio no Chile, em decorrência da ditadura militar no Brasil, destacou o diálogo como encontro dos homens e advertiu que quando uma das partes, ou ambas, perdem o que chama de humildade, o diálogo se rompe. Segundo o autor:

> O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus pólos (ou um deles) perdem a humildade.
> Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?
> Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros "isto", em quem não reconheço *outros eu*?
> Como posso dialogar, se me sinto participante de um "gueto" de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são "essa gente", ou são "nativos inferiores"?
> Como posso dialogar, se parto de que a *pronúncia* do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar?
> Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela?
> Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho?A auto-suficiência é incompatível com o diálogo. (FREIRE, 1987, p.80-81)

Nos últimos tempos, o pensamento de Paulo Freire tem sido alvo de ataques por parte de grupos que buscam o controle para legitimar sua visão de mundo exclusivista no campo das ideias, incluindo, nesse processo, tentativas de destituí-lo da condição de patrono da educação brasileira. Vale lembrar que ele também sofreu a censura dos governos militares, ocasionando o seu exílio e a proibição de sua obra no Brasil.

Questionar ideias no plano social, cultural ou artístico, propor novas perspectivas acerca das "verdades" veiculadas, é um ato de transgressão que provoca mudanças, pois implica trazer para a cena política outras narrativas e possibilidades de pensar o mundo, diverso em seus diferentes aspectos. Isso não é uma tarefa simples, nem livre de tensões, pois questionar a ordem posta é um ato político e de percepção de si e dos outros.

Certamente nesse campo não estão em jogo apenas as narrativas, uma vez que as mesmas servem, também, para mascarar os verdadeiros propósitos de conquista, como se deu

no processo de colonização de corpos, mentes e territórios nos séculos XVI – XIX no Brasil, mas também estão presentes nas forças contemporâneas neoliberais, que levam parte da sociedade, especialmente a elite, a celebrar privatizações como sinônimo de desenvolvimento e de modernização do Estado, a almejar a diminuição dos investimentos nas áreas sociais, como saúde, educação e cultura e a questionar os avanços no campo dos direitos humanos e de proteção ao meio ambiente.

Esses discursos são retroalimentados pela mídia, mas também têm servido de cortina de fumaça para garantir a manutenção dos interesses das grandes corporações internacionais em continuar operando no controle econômico globalizado. Enquanto veem o "circo pegar fogo" nas disputas internas, especialmente na América Latina, continuam a manipular o jogo das narrativas, conforme comenta Bava (2016, n.p.).

> A agenda imposta pelos interesses do sistema financeiro e das grandes corporações busca ocupar o centro do debate político com temas que não questionam sua hegemonia e seus interesses, e atacam o governo e a capacidade reguladora do Estado democrático.
> O que ocupa as páginas centrais dos principais jornais do país? A acusação da incapacidade gerencial do governo, a corrupção e o aparelhamento da máquina do Estado por interesses partidários, o "desperdício" de recursos públicos com as políticas sociais, a violência e a criminalidade, o anúncio de uma crise sem fim que prejudica a todos, a criminalização dos protestos e movimentos sociais.

As narrativas vendidas como verdades inquestionáveis, ideias de superioridade racial, de religiosidade ou de desenvolvimento econômico, historicamente serviram (e tem servido) de base para conquistas e exploração de territórios. É o poder político – ideológico ou bélico – que se coloca como condição para a apropriação daquilo que pertence ao outro. Mas quando não há domínio no campo ideológico, a violência em seu último grau é assumida como estratégia de dominação, colocando na mira tudo que seja considerado obstáculo aos propósitos estabelecidos pelos grupos dominantes.

Cultura, arte e educação na linha de frente da censura

Não é de hoje que o campo da cultura, e mais especificamente o das artes, tem sido alvo de ataques e tentativas de controle por parte daqueles que querem garantir a hegemonia de seus discursos, pois tendo como vocação a liberdade, os artistas e suas produções (artes) sempre incomodaram e estiveram presentes em movimentos que visavam combater manifestações de

censura e opressão. Uma das bandeiras que esteve à frente desses movimentos, sem dúvida, foi a sensibilidade de pessoas que souberam recriar o seu universo por meio da arte, que em vários momentos serviu como instrumento de denúncia social. Sob o regime da ditadura no Brasil, os artistas, em muitas situações, tiveram que driblar a censura, instaurada para controlar a produção cultural compreendida como "subversiva" naquele momento político, mostrando que o poder da arte resiste até mesmo nas condições adversas, conforme descreve Napolitano (1998, p.26):

> Ao mesmo tempo que redimensionavam, através de suas obras os valores políticos e ideológicos herdados do período pré-golpe, os artistas engajados serviam como porta vozes de importantes parcelas da sociedade civil. Paralelamente, a circulação de obras mais críticas e comprometidas expressava um conjunto de insatisfações em relação à ordem vigente, forjando numa contundente cultura de oposição que sobreviveria, até mesmo ao furor da censura.

Como resultado da produção cultural, a arte instiga e provoca o pensamento, a reflexão, a inventividade, logo, seu controle e censura se tornam armas para aqueles que não querem o diálogo com outras narrativas e almejam cercear as livres manifestações, como estratégia de dominação política e do pensamento. Daí o desprezo, mas também o medo da cultura do outro e das diferentes áreas do conhecimento humano que provocam a reflexão. Tendo como vocação a liberdade, a produção artística dialoga com a democracia e quem não tem apreço aos processos democráticos tende a combater toda e qualquer manifestação que coloque sob o crivo reflexivo dos sujeitos as ideias tidas como únicas verdades.

As formas de censura se materializam de diferentes formas nas sociedades, seja pelo controle das políticas públicas e das leis de incentivo à cultura e produção das artes, visto serem necessárias para o seu desenvolvimento e difusão, quer pelos processos de desinstitucionalição dos órgãos culturais, ou pela censura direta das produções artísticas pelos órgãos governamentais, inviabilizando sua realização ou circulação. Para exemplificar esses aspectos, considero que temos presenciado no Brasil, de forma sistemática, o desmonte dos avanços que tivemos nas políticas culturais dos últimos anos.

A Lei Rouanet de incentivo à cultura, por exemplo, foi alvo de narrativas depreciativas com discursos que ganharam repercussão nas redes sociais para desqualificar a sua potencialidade como instrumento de fomento às artes no Brasil, denominando-a pejorativamente como a "mamata" de artistas "comunistas" ou "esquerdistas", como costuma

ser reproduzido o discurso nas mídias e redes sociais. O controle ideológico do acesso aos benefícios dessa lei se faz presente na mesma proporção com que avançam projetos para que a mesma também patrocine eventos promovidos por igrejas (quais?).

Nos processos de desinstitucionalização dos órgãos culturais já consolidados, assistimos perplexos à extinção do Ministério da Cultura (MinC) por meio da Medida Provisória (MP) n. 870/2019, publicada no primeiro dia do governo Bolsonaro, e que reorganizou os órgãos da Presidência da República e dos Ministérios (posteriormente convertida na Lei n. 13.844/2019). Com essa MP, o Ministério da Cultura foi rebaixado à condição de Secretaria Especial de Cultura, inicialmente vinculada ao Ministério da Cidadania, mais recentemente (em novembro de 2019), passou para o Ministério do Turismo. A cultura, nesse país, é uma filha órfã e desalojada, que se desloca nas mãos do sectarismo.

Outro aspecto desse processo de desmonte é o controle e a censura das produções artísticas, como a proibição de filmes, peças teatrais, livros, etc, por órgãos do governo. Exemplo recente desse aspecto foi a censura ao filme Marighella, dirigido por Wagner Moura, barrado pelo atual aparelhamento ideológico da Agência Nacional do Cinema (Ancine) sob "nova direção". Quando não extintos, como feito com o MinC, os órgãos ligados à cultura são entregues às mãos de representantes do governo para garantir a defesa de suas narrativas.

Nessa cruzada obscurantista dos "novos" (velhos) guardiões da cultura, vemos ações que vão da censura às obras, ao extremo do desrespeito a artistas por gestores das instituições que deviam lhes apoiar. O recente episódio, ocorrido em setembro de 2019, em que o então diretor do Centro de Artes Cênicas da Fundação Nacional de Artes (FUNARTE), Roberto Alvim, atual Secretário de Cultura, ofendeu nas redes sociais a atriz Fernanda Montenegro, devido ao seu posicionamento crítico em relação ao governo federal, indica o quão baixo chegaram os ataques à liberdade de expressão e relevam posturas de intolerância.

Estes exemplos revelam aspectos da realidade vivenciada no Brasil atual, e que também já tiveram casos similares em outros tempos, e representam processos graduais e certeiros da guerra ideológica travada contra a cultura nesse país. Não vamos nos ater nesses aspectos, mas é importante pontuar o resgate da memória da censura no Brasil para compreender que as ondas de controle têm raízes históricas e motivações políticas. Por isso, a luta é uma dimensão permanente, inclusive para que a memória não se perca e dela tiremos inspiração para continuar resistindo.

Este aspecto nos faz dimensionar o grau de interesse que esses senhores e senhoras da censura têm em querer apagar nossa história, negar que houve ditadura no Brasil, seus processos de tortura e censura contra os artistas e suas produções. Isso é no mínimo, querer expurgar de nós a possibilidade que temos de olhar para o passado e nele buscar forças para as lutas cotidianas. Ao tentar apagar nossa história, buscam tirar os alicerces que nos mantém firmes na luta e na resistência. E, embora a história não se repita, às vezes ela rima, conforme dito por Mark Twain, citado por Levitsky e Ziblatt (2018), devemos estar atentos às manifestações autoritárias e de controle que muitas vezes vêm em doses isoladas, mas com propósitos definidos.

A resistência e a luta assumem, hoje, um plano político que está na agenda de artistas, intelectuais, educadores e representantes de diferentes segmentos sociais. Resistir, como destacou Ana Mae Barbosa na abertura do 29º Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil (CONFAEB) e 7º Congresso Internacional de Arte Educadores, não deve se traduzir apenas numa retórica esvaziada de sentido, como um modismo, mas deve estabelecer estreita conexão com a dimensão da luta política em defesa do ensino das artes. Portanto, deve ser uma luta que implique denunciar os processos de formatação docente, quando estes são tratados como meros executores de propostas encaminhadas e monitoradas pelos órgãos dos sistemas educacionais ou pelas políticas de controle ideológico dos currículos, que priorizam alguns conhecimentos e outros são silenciados, como visto na reforma do Ensino Médio, que tirou a obrigatoriedade do ensino das artes e de outras áreas voltadas a promover o pensamento e a liberdade. Reconhecer o caráter seletivo do currículo é entender que há um processo de escolha, que é político e ideológico. Conforme Apple (2001, p. 53):

> A decisão de definir o conhecimento detido por alguns grupos como o mais legítimo, como o conhecimento oficial, enquanto o de outros grupos dificilmente ver a luz do dia, revela algo extremamente importante sobre quem tem o poder na sociedade.

São exemplos dessa tentativa de controle do que se deve ou não trabalhar nas escolas, projetos como o "Escola sem Partido", que visam cercear a liberdade de expressão, o pensamento crítico e criativo e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, tal qual expresso nos princípios da Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/1996. Tentam impor a censura, mas, como não conseguem, investem em campanhas difamatórias contra os/as docentes.

O chamado "kit gay" e a chamada "ideologia de gênero", dentre outras falácias, são exemplos dessa campanha de ódio e desinformação que também tem colocado os professores e professoras, as escolas e universidades públicas na linha de frente desses ataques.

A entrada (sem convite) de dois deputados no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, para fazer patrulhamento ideológico, o incentivo à filmagem de professores e sua exposição midiática, a apreensão de apostilas de Ciências em São Paulo (a mando do governador) por conter conteúdos sobre sexo biológico, identidade de gênero e orientação sexual, dentre outros episódios, são exemplos ocorridos em 2019 e definem bem esse momento de tentativa de controle ideológico, via currículo escolar, fortalecidos por discursos excludentes e preconceituosos.

As universidades públicas estão sofrendo todos os tipos de ataques com o propósito de desmonte de suas estruturas colegiadas, com projetos que ferem sua autonomia e com interesses privatistas, além dos duros cortes orçamentários.

Na guerra de narrativas tentam desqualificar as universidades públicas e emplacar o discurso que nelas só se faz "balbúrdia", que é abrigo de "esquerdistas" e "maconheiros". Ao mesmo tempo, buscam definir os currículos dos cursos de formação de professores, sem considerar as contribuições dos pesquisadores e das entidades representativas, como observamos com a recente aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores da educação básica, que constituem a Base Nacional Comum (BNC) para formação, aprovada em 07/11/19, no Conselho Nacional de Educação (CNE). A mesma apresenta uma concepção de formação firmada em processos que valorizam habilidades e competências, nos moldes empresariais, com uma lógica curricular pragmática e que fragiliza a articulação teoria/prática.

Algumas conclusões

Diante desse cenário nada alentador, a pergunta que se faz é: As narrativas neoconservadoras estão vencendo?

Em certa medida sim, quando vemos notícias de pais agredirem professores por promoverem debates em torno dos direitos humanos nas escolas. Ou também quando vemos o crescimento da militarização das escolas no Brasil, espaços onde a censura se instaura de forma legalizada e até aplaudida por parte da sociedade. Mas também digo que não, pois essas

tentativas de controle também sofrem pressão social, protagonizadas por diversos movimentos de resistência em todo o Brasil.

Esses aspectos nos levam a refletir sobre qual modelo de escolas queremos, qual educação pretendemos e qual será o nosso papel nesse processo. Para aqueles que defendem a escola pública, gratuita, de qualidade socialmente referenciada e democrática, resistir e lutar são condições para continuar sonhando e com esperança de mudança. Assim como Paulo Freire destacou, "movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero" (1987, p. 83). Aesperança,em Freire,não deve ser confundida com forma passiva, limitada ao sentido de esperar, mas como impulsionadora de ação.

Portanto, resistência e luta são, aqui, assumidas com atos político, pedagógico e intergeracional. São legados recebidos de gerações anteriores, e tanto quanto uma ação política é também pedagógica, pois se aprende na luta. Sim, temos um legado de resistência que vem das histórias de Zumbi dos Palmares, de Ajuricaba, de Luísa Mahim, de Marielle e se mantém presente nas lutas de professores/as, dos povos indígenas, quilombolas, das populações do campo e ribeirinhas, e de tantos outros coletivos que sonharam e sonham por liberdade, por respeito e justiça social.

Por isso, para que não nos percamos nessa jornada, sigamos na certeza de que nada dura para sempre, embora a travessia provoque vertigem. Sejamos mais coletivos que singularidades e vamos de mãos dadas, invocando aqui os versos do poeta amazonense Thiago de Mello, *Para os que virão*, por seu caráter intergeracional de legado de luta:

> [...] Não importa que doa: é tempo de avançar de mão dada com quem vai no mesmo rumo, mesmo que longe ainda esteja de aprender a conjugar o verbo amar.
> É tempo sobretudo de deixar de ser apenas a solitária vanguarda de nós mesmos.
> Se trata de ir ao encontro. (Dura no peito, arde a límpida verdade dos nossos erros.
> Se trata de abrir o rumo.
> Os que virão, serão povo, e saber serão, lutando.

Nesse cenário de tantos retrocessos, a luta e a resistência não só são necessárias, mas se constituem em possibilidades concretas para vencermos a barbárie.

Referências

APPLE, M. W. **Política cultural e educação**. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2001.

BAVA, Sílvio Caccia. A guerra das ideias: a disputa das narrativas. **Le Monde diplomatique Brasil**, 2016 [acervo Online]. Disponível em: https://diplomatique.org.br/a-guerra-das-ideias-a-disputa-das-narrativas/ Acesso em 07 jul. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LEVITSKY, S. & **ZIBLATT**, D. **Como as democracias morrem**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

NAPOLITANO, M. **O regime militar brasileiro**: 1964-1985. São Paulo: Atual, 1998.

PROFESSORES DE ARTES E SEUS MECANISMOS DE ESCOLHA

Giovana Bianca Darolt Hillesheim[1] – IFSC

Resumo
O artigo que segue aborda parte dos estudos desenvolvidos pelo projeto em rede Observatório da Formação no âmbito do Ensino de Artes: estudos comparados Brasil e Argentina. Nesse contexto apresenta e analisa as similaridades entre o exercício da profissão de artistas e professores de Artes evidenciando a valorização crescente da atuação de profissionais multitarefas. Tal característica é compreendida no âmbito desta pesquisa como mecanismo de precarização profissional. O texto também adentra na repercussão do mercado de arte na produção de insumos educativos para o ensino de Artes em Santa Catarina e evidencia as estratégias neoliberais que proporcionam o enfraquecimento do professor de arte como intelectual, a sistemática desqualificação do professor e o papel das recentes políticas públicas de formação docente como amálgama das concepções neoliberais.
Palavras-chave: Formação de professores de Artes Visuais. Trabalho docente. Mecanismos de Escolha.

Introdução

O artigo que segue resulta de discussões tecidas no *Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte*, projeto que une esforços brasileiros, por meio da CAPES, e esforços argentinos, através do MINCyT, para mapear as instituições de ensino superior que oferecem formação para professores de Artes, identificando suas peculiaridades, estruturas curriculares e modalidades de ensino, assim como buscando compreender a contribuição da pós-graduação no que tange à formação docente. Com o intuito de dimensionar as principais particularidades, necessidades, desafios e contribuições de cada região, o *Observatório* tem impulsionado dissertações e teses, tendo publicado o resultado destas pesquisas em simpósios e revistas especializadas no intuito de dar visibilidade a dados sobre quem são os professores e professoras de Artes, quais os entraves percebidos no processo formativo e quais os espaços e características desta formação.

Há que se reconhecer que são muitas as vertentes que merecem análise no quesito formação de professores, sendo que a dinamicidade dos dados e o contexto político brasileiro evidenciam o caráter movente e não necessariamente caracterizado por superação e avanço. Há

1

retrocessos, há descompassos, há disparidade entre as regiões e há, acima de tudo, o reconhecimento dos pesquisadores sobre a complexidade do fenômeno. Ainda assim, as pesquisas avançam. Ao avançarem se deparam com um progressivo e acelerado processo de desqualificação do trabalho docente. Tal cenário leva o *Observatório* a uma miríade de questionamentos, dentre eles a dúvida sobre quais as estratégias utilizadas pelo capital para o enfraquecimento da condição intelectual de professores e professoras de Artes.

Na esteira desta indagação muitas outras se coadunam, entre elas a aparente contradição entre as pesquisas que evidenciam o desprestígio da profissão professor em relação às pesquisas que mostram que cada vez mais os produtos industrializados tecem forte diálogo com a atividade artística por meio da associação entre o universo estético e o universo comercial. O estranhamento reside no fato de que, neste cenário de aparente popularização da experiência estética, profissionais com conhecimento na área artística tenderiam a ser mais prestigiados, principalmente ao se levar em conta o aumento da demanda pelos saberes estéticos popularizada pelas tecnologias (animação, efeitos visuais, games, filmes, aplicativos, etc.). Como, então, justificar o desprestígio das profissões ligadas à arte? Mais especificamente, como justificar o desprestígio do professor de arte? E, não raras vezes, da própria arte?

Aventa-se neste artigo a tese de que há um embaraçamento entre arte e cultura que impulsiona a mercantilização de produtos com características estéticas. A partir daí, temos uma expansão da indústria cultural disfarçada de arte. Adorno e Horkheimer, ao abordar o tema (1985), alegavam não temer necessariamente que a arte se tornasse mercadoria, mas anteviam que a indústria cultural poderia um dia chegar a suplantar o valor estético em relação ao valor mercantil. De fato, nem sempre o compromisso da arte mercantilizada é com o valor estético, não sendo raras as ocasiões em que o julgamento mercadológico se sobrepõe ao julgamento estético.

Na medida em que profissionais da arte alicerçam seus saberes em um discurso não-comercial e se afastam do roteiro proposto, passam a não interessar enquanto profissionais, uma vez que seu conhecimento não é útil à expansão do capital. Em contrapartida, o inverso também não auxilia muito a elevação do prestígio destes profissionais, afinal um professor alinhado com a estética comercial pouco dispende de trabalho complexo, podendo ser substituído com relativa facilidade. Neste contexto o capital necessita de um modelo de formação docente que considere tão somente os elementos mais simples do trabalho, um modelo precarizado calcado em competências específicas e mapeáveis.

Tais premissas estão presentes nas pesquisas do *Observatório*, uma vez que estas não somente mapeiam o lócus de formação dos professores de Artes, como também buscam compreender os alicerces desta formação. As pesquisas investigam a influência do capitalismo no trabalho dos professores de Artes Visuais, a repercussão do mercado em relação ao objeto de ensino das aulas de Artes e os deslocamentos conceituais decorrentes desta relação.

Ressalta-se que, de acordo com as concepções histórico-críticas, a história continua sendo erigida pelo capital, cujo funcionamento dissolve o tecido dos grupos sociais e mascara a diferenciação entre arte e cultura. Fredic Jameson (2005) faz uso da expressão *capitalismo cultural* no sentido de tentar esclarecer o vigente processo de capitalização da cultura, posto que esta se tornou um lucrative negócio. Consequentemente, muito daquilo que costumava ser considerado especificamente cultural tornou-se também econômico e comercial.

É por meio do capitalismo cultural que a dimensão estética mistura arte e cultura, avançando comercialmente a passos largos. Um exemplo deste avanço pode ser observado na indústria do turismo que, visando atrair investidores e eventos de toda ordem, multuplica restaurantes *gourmets*, salas de espetáculo, bares temáticos e espaços comerciais exóticos, terrenos baldios são esteticamente 'revitalizados'.

> […] para que a festa seja completa, criam espaços inteiramente dedicados ao ócio, 'terrenos de jogos urbanos', miniparques de diversão da cidade, [...]. Encontra-se aí, aplicada à urbanização, esta ideia que o marketing sensorial desenvolveu no seio dos próprios pontos de venda: a ideia de um 'reencantamento do mundo', que leva a viver a cidade, espaço meio comercial meio lúdico, como uma festa, que se consome com paixão e prazer. (LIPOVETSKY & SERROY, 2011, p.371).

Arte e cultura se confundem, assim como se confundem, não coincidentemente, instrumentalização de professores com formação de professores. Visando atender demandas comerciais, o conceito de arte foi se tornando flexível, passando por um deslocamento simbólico que mudou a percepção do papel da arte e do artista na sociedade. Da mesma forma, a formação de professores foi intencionalmente modificada, fatos que repercutem diretamente no ensino de Artes.

1. O trabalho dos artistas x o trabalho dos professores

Ao analisar a rotina de trabalho em torno da arte, o sociólogo de arte francês Pierre-Michel Menger (2005) alega que muitas características do trabalho dos artistas estão presentes

nas demais ocupações profissionais e gestão de carreiras na atual fase do capitalismo. Presenciamos um grande número de trabalhadores convivendo, tal como muitos artistas, com incertezas, concorrência contínua, exigência de profissionalização crescente, ausência ou diminuição de disposições estatutárias que regulamentem a função, atenção à iniciativa e originalidade, além da vigília e manutenção das redes de contatos. Tal qual Menger, Vidokle observa as mesmas características ao analisar a rotina de trabalaho dos artistas norteamericanos:

> O campo de arte vem se profissionalizando em um caminho muito, muito estreito. Ainda há o velho problema que profissionalização significa realmente uma divisão do trabalho, e a divisão de trabalho produz alienação. É uma contradição que um monte de pessoas acabe indo para as artes porque querem ser um pouco menos alienadas no que fazem na vida, mesmo quando o que cada vez mais é imposto aos artistas, curadores, escritores - e se trata tanto do mercado e do setor público - é a profissionalização e precarização de sua atividade. (VIDOKLE, 2013, s/p).

Ao tecer comparações entre a problemática enfrentada pelos artistas e pelos trabalhadores da educação, é possível perceber que grande parte das dificuldades sugeridas por Menger e Vidokle em relação ao universo professional dos artistas se materializam de forma similar na docência. Evangelista & Shiroma (2007, p. 537), ao tratarem da sobrecarga de trabalho imposta aos professores, destacam que "o professor é obrigado a desenvolver um senso de sobrevivência que, não raro, o transforma em um sujeito competitivo que investe suas energias na tentativa de superar a solidão, a culpa, o fracasso, a impotência, a incompetência, as incertezas". O perfil do bom desempenho docente fica comumente condicionado à capacidade de adaptação e trabalho em equipe, à rapidez na solução de problemas e a uma administração eficaz dos dissabores cotidianos.

Novas e ampliadas demandas recaem sobre artistas e professores. No caso dos artistas, hibridizando as identidades (artista, curador, crítico, galerista, relações públicas…). Trata-se da expansão de perfil profissional: o trabalhador multitarefas de hoje é o modelo de trabalhador ideal para o mercado. O capitalismo faz com que todos dependam uns dos outros e *se esforcem um pouco mais*. Para poder criar valor, tornou-se necessário uma ampla rede de colaboração. Os perfis profissionais dos artistas e dos professores são obrigatoriamente ampliados e precisam lidar com o imperativo da conectividade, onde a colaboração é a primeira tarefa.

Isabelle Graw, historiadora alemã e crítica de arte, pondera que as restrições do mercado influenciam decisivamente não somente o trabalho do artista, mas sua própria produção

artística. "A produção artística é heterônoma e autônoma, ao mesmo tempo" (GRAW, 2013, p. 187). É cada vez mais comum que os artistas se sintam compelidos a se ocupar de seus próprios negócios e tarefas administrativas antes delegadas exclusivamente às galerias. Como consequência, poucos críticos se encorajam a escrever críticas negativas, pois algum dia pode-se precisar do apoio do criticado neste sistema em rede. Vive-se um "imperativo colaborativo". As galerias intercambiam artistas, se dividem por representações geográficas, compartilham os caríssimos stands nas feiras, possuem projetos em comum. Tudo parece conspirar para que se tenha negócios com rivais potenciais; "convém conviver pacificamente". (GRAW, 2013, p.225).

Modificou-se também o próprio conceito de artista que, marcado pela cultura do êxito, assumiu no imaginário popular a postura de celebridade. Um dos princípios da celebridade está na adoção de procedimentos coorporativos: cada artista passa a equivaler a uma marca que precisa ser gerida e globalizada. A migração do artista para a categoria de celebridade e a cultura da desdiferenciação são consequências de um tempo histórico de doutrinação neoliberal em que todas as coisas permaneceram dependentes de autoridades consagratórias, resultado de um movimento de mudança gradual no mundo da arte, um movimento cíclico estreitamente ligado ao universo capitalista, cujo ritmo se acelerou na década de 1980 e 1990. A doutrina neoliberal pode ser definida como um programa político que busca estabelecer uma relação entre a prática do governo de Estado e a liberdade individual. Em sociedades neoliberais, o indivíduo se culpabiliza pelo próprio fracasso, pois o êxito é altamente valorizado.São indicadores de êxito: poder, dinheiro, títulos e prestígio.

Na mesma perspectiva de Isabelle Graw, o sociólogo francês Alain Quemin, desenvolve suas pesquisas em torno do *artista celebridade*. Para Quemin (2013), a ideia difundida atualmente de que o mundo da arte é globalizado é uma grande armadilha que serve aos interesses do pensamento neoliberal, pois aos artistas que aspiram êxito de mercado de alto nível, recomenda-se que se instalem em Nova Iorque. Paralelamente a isso, o mercado busca expandir-se constantemente, Rússia, Emirados Árabes e China são novas fontes de abastecimento e oferecendo novos potenciais compradores. Em consonância com os dados levantados desde 2000 por Quemin, muitos dos artistas que protagonizam as aulas de Artes também podem ser classificados de acordo com a nacionalidade dos passaportes, tendo a questão da localização geográfica do artista forte relação com seu sucesso ou marginalização no mercado global de arte. Os artistas-celebridade com sucesso mercadológico são, como será

demonstrado adiante, aqueles selecionados pelos professores para figurarem no currículo escolar.

Além do perfil multitarefas, o paralelo em relação ao trabalho de artistas e professores pode ser percebido na comparação entre os contextos do mercado de arte e do mercado educacional, na medida em que ambos se deparam com:

- criação de leis de incentivo fiscal para o emprego de recursos públicos gestados por instituições privadas;
- desresponsabilização do Estado com poder de regulação da oferta delegada aos interesses do mundo empresarial;
- privatização dos serviços e direcionamento na produção e circulação dos bens simbólicos;
- reforço de valores neoliberais e fabricação de consenso;
- alteração no rol de autoridades atuantes e com poder de voz decisória;
- organização do acesso aos bens simbólicos por critérios de classe;
- sistemas capazes de negociar operacionalmente com demandas sociais e econômicas;
- adoção de procedimentos avaliativos e de gestão advindos do mundo corporativo;
- crescente dependência de autoridades consagratórias;
- mudança de perfil no trabalho do professor e do artista com progressiva ênfase na cultura do êxito e da responsabilização.

Classificar quais profissionais são ou não são bem-sucedidos, sejam eles artistas ou professores, é uma tarefa que, nos dias de hoje, está atrelada à definição de *sucesso*. Para o diretor da *Tate Gallery* entre 1980 e 1988, Alan Bowness, o sucesso é uma condição atingida pelos artistas que passam por quatro fases: reconhecimento pelos pares, reconhecimento da crítica, patrocínio de galeristas e colecionadores e aclamação pública. Para Bowness, a ideia de um gênio não reconhecido é praticamente impossível nos dias atuais. Ele defende que todo artista talentoso tende a trilhar um caminho relativamente parecido, indo do reconhecimento entre os pares ao reconhecimento público. Este reconhecimento, indubitavelmente, perpassa pelo retorno financeiro.

Em relação à carreira docente, os critérios assumem outras especificações que raramente ficam atreladas ao retorno financeiro. O que há é uma disseminação relativamente consensuada sobre os comportamentos que se esperam de um bom professor. Em linhas gerais, espera-se do bom professor que sua prática profissional deixe transparecer domínio dos conteúdos, que seja capaz de cativar e motivar seus alunos desenvolvendo um bom relacionamento interpessoal,

que seja disponível e acessível, compreensivo, mas também exigente, que saiba relacionar a teoria com a prática, além de ser assíduo e pontual (NÓVOA. 1991).

Artistas e professores são empurrados a assimilar novas funções. Em ambos os casos, o mérito ou demérito profissional passa a ser encarado como uma questão subjetiva atrelada ao êxito no desempenho de multitarefas. Para Barbosa (2006, p. 39) a questão do mérito é um dos pilares fundantes da sociedade atual, tratando-se o sucesso mais de um produto pessoal que social. Desta forma, o conjunto de aptidões de cada indivíduo é apresentado como um mecanismo socialmente legítimo que dá o direito à sociedade de avaliar, julgar, classificar, premiar e punir. É a crença no desempenho e na igualdade de oportunidades que permite ao capitalismo classificar cada sujeito como bem ou malsucedido.

2. Indícios das escolhas pedagógicas dos professores de Artes

Uma das características do trabalho complexo é o processo de tomar decisões voltadas a alcançar objetivos de médio e longo prazo no intuito de formar valor. Ao investigar as escolhas dos professores em relação aos artistas contemporâneos brasileiros contemplados nas aulas de Artes, o *Observatório* constatou que tais escolhas são permeadas por questões de ordem prática: acesso (ou falta de acesso) a materiais didáticos e paradidáticos, catálogos de exposições artísticas, conteúdos digitais disseminados em sites de amplo alcance, material textual e imagético advindos do próprio processo formativo dos professores, vídeos no formato documentário, entre outros recursos menos citados. Os professores costumam confiar nestes materiais para considerar quais conteúdos e artistas serão mencionados em suas aulas. Ao se depararem com um grupo insistentemente repetido de artistas citados nestes materiais, acabam por contar com uma margem de escolha muito pequena. O currículo acaba se resumindo, muitas vezes, a pseudoescolhas, reduzindo o trabalho de planejamento ao nível da práxis utilitária. Quais são os mecanismos que o capitalismo cultural lança mão para produzir de forma tão eficiente o consenso cultural?

Com base nas respostas apresentadas por 54 docentes a um questionário que investigava as fontes utilizadas pelos professores catarinenses ao preparar as aulas de Artes Visuais, Hillesheim (2018) verificou a dinâmica deste planejamento: inicialmente o professor encontra em suas fontes de pesquisa alguma referência que considere pedagogicamente interessante para, a partir daí, reorganizar sua estruturação curricular e estratégia metodológica.

O questionário aplicado em 2017 apontou dados sobre os instrumentos utilizados pelos docentes na preparação de suas aulas, mostrando que 53,7% faz uso do livro didático de Artes fornecido pelo PNLD como material de consulta, 34,5% usa a apostila como subsídio na preparação das aulas de Artes, 88,5% usa audiovisuais e somente um dos docentes alegou não se remeter à internet como fonte de pesquisa. Após investigar minuciosamente quais são os artistas contemporâneos que aparecem nestes materiais, sejam eles digitais ou impressos, além de inquerir aos professores sobre quais artistas contemporâneos são citados em suas aulas, conclui-se como sendo contundente a ênfase dada a alguns artistas: aproximadamente 80% dos artistas contemporâneos brasileiros citados nas aulas de Artes de Santa Catarina são de São Paulo ou do Rio de Janeiro. Entre os estrangeiros, aproximadamente 50% dos artistas contemporâneos moram nos Estados Unidos ou no Reino Unido. Tais dados mostram uma simetria em relação aos dados da pesquisa de Alain Quemin (2013) em relação ao Mercado de arte, na medida em que este aponta que os *artistas celebridades* precisam estar localizados nos grandes centros para alcançar sucesso profissional.

Nesta perspectiva, sabe-se que apesar de existir a vontade por parte dos docentes de que suas escolhas sejam movidas pela 'coisa em si', ou seja, pelos próprios conceitos e critérios estéticos adquiridos ao longo de sua formação, nem sempre isso se materializa na preparação e ministração de suas aulas. Muitas vezes, os professores acabam apenas legitimando a escolha de outro (de quem elaborou o livro didático, por exemplo) e, paulatinamente se despedem da capacidade de avaliar por si só a produção artística a ponto de criar para si um rol de características que lhe possibilitem construir conceitos e ensinar sobre arte. Ao fazer progressivamente pseudoescolhas, o professore se torna um multiplicador que caminha para o trabalho simples.

> Trabalho humano mede-se pelo dispêndio da força de trabalho simples, a qual, em média, todo homem comum, sem educação especial, possui em seu organismo. O trabalho simples médio muda de caráter com os países e estágios de civilização, mas é dado numa determinada sociedade. Trabalho complexo ou qualificado vale como trabalho simples potenciado ou, antes, multiplicado, de modo que uma quantidade dada de trabalho qualificado é igual a uma quantidade maior de trabalho simples (MARX, 1975, p.51).

Não se pretende, com este exemplo, generalizar ou diminuir o trabalho dos professores de Artes. O objetivo, ao contrário, é evidenciar que quando se almeja uma formação que impulsione o professor para o trabalho complexo, necessita-se dar-lhe condições efetivas de

trabalaho e capacitá-lo para que se sinta capaz de identificar características conceituais sólidas para discernir quais os elementos historicamente elaborados pelo homem que categorizam o conceito de arte como atividade humana sensível, compreendendo com esta atividade vai se modificando no transcorrer do tempo. Assim, ao escolher entre contemplar o artista X ou o artista Y em suas aulas, estará pautando a decisão nos elementos aos quais seus alunos ainda não dominam para se apropriar da arte enquanto campo de conhecimento do sensível.

As pseudoescolhas dos professores de Artes estão atreladas aos materiais utilizados na preparação de suas aulas. Embora a tecnologia tenha possibilitado a expansão das fontes de consulta, a comparação entre tais fontes evidencia o mesmo grupo de artistas referendado em diversos materiais de apoio, estando Vik Muniz e Adriana Varejão entre os artistas contemporâneos constantemente citados. Estes artistas também figuram nos cadernos de estudo utilizados por algumas instituições de ensino superior e em eventos acadêmicos da área de arte.

Resta, então, a pergunta: o que fazer diante da constatação de que os professores são são plenamente responsáveis por suas escolhas? Pistas da resposta alojam-se na premissa outrora anunciada por Kokik (1969) quando este afirma que é preciso ver o outro para ver-se, decompor-se, conhecer e conceituar, pois o conceito da coisa é a compreensão integrada da coisa. É, portanto, imprescindível notar a relação entre os diferentes níveis de totalidade do real. A partir do momento em que se identificam e se relacionam as características estruturais dos fenômenos, compreende-se a importância de identificar quais obstáculos impedem o mundo de ser tal qual ele pode potencialmente ser. Quais estruturas estão impedindo os professores de desenvolver ou acessar seus próprios critérios de julgamento estético? Qual modelo de formação de professores estaria apto a minimizar as barreiras impostas pela prática em sala de aula, caracterizada por pouco tempo para estudo, salas lotadas e materiais de pesquisa insuficientes? Cabe compreender que as pseudoescolhas dos professores de Artes estão atreladas ao perfil multiterafas que induz ao uso acrítico de materiais que perpetuam um falso processo de escolha. Este, não obstante, vai aos poucos comprometendo a capacidade de julgamento estético dos professores e professoras de Artes.

Considerações finais

Ao refletir sobre como o trabalho do professor de Artes corrobora desavisadamente com a manutenção dos interesses hegemônicos, abrem-se possibilidades para enxergar a arte dialeticamente: artefato estético que depõe sobre fatores humanos objetivos e subjetivos

vinculados ao tempo histórico. Se a realidade é processual e não imediata, as pesquisas desenvolvidas no *Observatório* buscam contribuir de forma crítica, e não romântica, com o debate sobre o papel da arte na educação escolar. O que essa história mal fechada está encobrindo, e ao encobrir, revelando? Esta pesquisa reitera a necessidade e urgência de comprometer-se com políticas que rompam com este modelo de inevitabilidade.

A perda de referenciais demonstrada por muitos professores e professoras de Artes e a sujeição às escolhas feitas pelo mercado, testemunham a capilarização do capitalismo cultural e enfatizam a necessidade de uma formação docente com acentuada elaboração conceitual na área de arte. As pesquisas do *Observatório* possibilitam perceber que as exigências impostas pelo neoliberalismo aos trabalhadores, o aceleramento das atividades e a exigência de um constante comportamento multitarefas desacompanhado das condições estruturais necessárias, dificultam ainda mais a construção de referenciais sólidos ao longo do exercício profissional.

Referências

ADORNO, Teodor e HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.

BARBOSA, Lívia. **Igualdade e meritocracia**: a política do desempenho nas sociedades modernas. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

EVANGELISTA, Olinda. ; **SHIROMA**, Evangelista. **Professor:** protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007.

GRAW, Isabelle. **Cuànto vale el arte? Mercado, especulación y cultura de la celebridade**. Trad. Cecilia Pavon y Claudio Iglesias. – Buenos Aires: Mardulce, 2013.

HILLESHEIM, Giovana Bianca Darolt. **Mercado de arte e sua interface com o trabalho docente:** estratégias do capitalismo cultural. Florianópolis- SC: Tese de doutorado defendida junto ao PPGAV da UDESC, 2018.

JAMESON, Frederic. **Modernidade singular**: ensaio sobre a ontologia do presente. Trad. Roberto Franco Valente. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969

LIPOVETSKY, Gilles; **SERROY**, Jean. **A cultura-mundo**: resposta a uma sociedade desorientada. Trad. Maria L. Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

MENGER, Pierre Michel. **Retrato do Artista Enquanto Trabalhador**: Metamorfoses do Capitalismo. Roma Editora, 2005.

NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

QUEMIN, Allain. **Les stars de l'art contemporain**. Paris: CNRS Editions, 2013.

VIDOKLE, Anton. **Art without Market, art without education**: Political economy of art. E-flux Journal n.43, 2013.

MESAS-REDONDAS

Giro Educacional: perspectivas para o ensino da arte como resistência

POR ENTRE GIROS, NA BUSCA DE HORIZONTES ESTÉSICOS

Mirian Celeste Martins[1] – UPM

Resumo
Girar não é virar. É movimentar-se ao redor. É rodopiar para ver por outros ângulos. Nesta reflexão, o caminhar por ideias é movido pela arte contemporânea com suas propostas que impulsionam culturas, memórias, afetividades, criação e ressoam em processos educativos. Por entre a instalação de Gu Xiong e uma cartografia, entre barcos, piões e a fita de Moebius, entre obras, artistas e espaços expositivos, são abordados conceitos e práticas que questionam a contemporaneidade e refletem sobre processos de criação e projetos colaborativos. Espaços de escuta, interação e mediação cultural movem o desaprender no convite a compartilhar a estesia com nossos parceiros de outras áreas e repensar a formação de professores de Arte e Pedagogia na busca de horizontes estésicos.
Palavras-chave: Arte contemporânea; Mediação cultural; Ensino de Arte.

Embarcando...

Fig 1. *Um rio de migrações culturais*. Foto-ensaio da instalação coletiva na Universidade British Columbia, julho 2019 realizada com cinco fotos digitais da autora.

I

[1] Docente do Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura e do Curso de Pedagogia na Universidade Presbiteriana Mackenzie onde coordena os Grupos de Pesquisa: Arte na Pedagogia/GPAP) e Mediação cultural: contaminações e provocações estéticas/GPeMC. Membro do Conselho Mundial para América Latina da InSEA – International Society of Education through Art. Foi professora do Instituto de Artes/Unesp. Presta assessoria a instituições educacionais e culturais e publicou livros e inúmeros artigos. Tem formação em Artes Visuais com doutorado pela Faculdade de Educação/USP (1999) e mestrado pela Escola de Comunicações e Artes - ECA/USP (1992).

Barcos! Não é uma dobradura como nós conhecemos desde a infância. É de outro modo que uma folha de papel vira um barco. Como participantes, deveríamos registrar nele o nome de um rio de nossa terra, para ser colocado no gramado na Universidade British Columbia em Vancouver no Canadá. Era verão, julho de 2019. Ali estavam muitos barcos e muitos professores de arte, participantes do Congresso Mundial da InSEA – International Society of Education throught Art. Alfabetos diferentes marcavam nomes de rios dos cinco continentes.

A proposta da instalação partiu do artista multimídia Gu Xiong[i], nascido em 1953 na China e hoje professor nessa universidade canadense. Xiong havia feito uma palestra no dia anterior na qual contou sua história inicial, com a moradia próxima a um rio chinês, depois sua residência no Canadá e sua volta à China quando participou de importante exposição – *1989 China Avant´Garde* – que foi fechada pela polícia chinesa quatro horas depois da sua abertura. As lutas políticas levaram ao conhecido massacre na Praça da Paz Celestial em 1989, ano em que imigrou para o Canadá, onde vive até hoje. Em seus trabalhos a problemática da vida contemporânea está presente, especialmente com o foco nos movimentos migratórios.

> Sua raiz em uma única cultura transformou-se dramaticamente e o inspirou a compartilhar uma imanente visão futura de esperança para um mundo que nutre identidades híbridas individuais, culturas interconectadas e sociedades livres. Um mundo em que as vias navegáveis se tornam uma metáfora do fluxo e do fluido, dentro e ao redor de massas (políticas) de terras aparentemente imóveis. As resistências políticas na arte de Gu vêm de meios culturais, geográficos e estéticos, e não de ativismo político direto. (BICKEL et al, 2015, p. 104, tradução nossa.)

Em sua instalação em Vancouver, compartilhamos nossas próprias histórias com os rios de nossas origens. E aqui, neste ConFAEB, ao lado do imenso rio Amazonas que nos presenteia com o encontro das águas, a obra de Gu Xiong nos provoca a pensar em fluxos e fluidos, em resistências, (re)existências, em processos colaborativos em movimento, girando, girando...

Cartografando...

Fig 2. Cartografia entre fluxos e fluidos.

Devo confessar que este texto nasceu da cartografia produzida em uma madrugada. "_Vovó Mi! Vovó Mi!" E lá fui eu ver Felipe em seus quatro anos, com saudades dos pais viajantes. Ele tornou a dormir, mas eu não consegui... Ideias vieram para este texto e a cartografia foi se construindo.

As formas têm origem em outras imagens. É a arte alimentando o pensar... Os barcos trazem a experiência vivida com Gu Xiong. Em Vancouver, escrevi Rio Pinheiros. Sou paulistana e vivi sempre próxima desse rio. Na madrugada, repeti seu nome em um dos barcos, mas escrevi no outro o do Amazonas, que hoje nos hospeda e do qual tantas vezes pude sentir a magnitude. No outro, escrevi "Entres". Um "s" intrometido a cutucar encontros dos mais diversos, entre rios, paisagens, contextos, pessoas...

A outra imagem é do pião, e a sua origem é o livro visual e tese de Nick Sousanis (2017). Sua tese recentemente publicada é composta por imagens, inclusive o sumário. Nela, os autores são citados de modo mais livre e nomeados nas notas, mas é na bibliografia final que as normas acadêmicas são obedecidas. Há também mapas do trabalho nas páginas finais. Para Sousanis

(2017, p. 32): "Desaplanar é envolver múltiplos pontos de vista para, a partir deles, produzir novos modos de ver". É esta a essência de sua tese que nos intriga e nos faz perceber múltiplos pontos de vista.

Lembrei-me do pião que ele desenha nas páginas finais onde tece os agradecimentos dizendo que "Ninguém chega sozinho onde está" (SOUSANIS, 2017, p. 191). Bonita metáfora onde o movimento está implícito!

Gosto especialmente do termo "giro", ao invés do termo "virada". É o modo como os espanhóis têm traduzido *Educational Turn*. Virar implica mudar de lado, mas girar se traduz em movimento. Mas, do que se trata este giro educacional?

Antes de prosseguir por este viés, há uma outra imagem que compõe a estrutura da cartografia: a fita de Moebius que se interliga ao *Caminhando* de Lygia Clark (1968). Na fita não há lado direito e o verso, não há fim ou começo. E nesta proposição, Lygia nos pede caminhar com uma tesoura e decidir os caminhos.

> O *Caminhando* tem todas as possibilidades ligadas à ação em si: ele permite escolhas, o imprevisível, a transformação de uma virtualidade em um empreendimento concreto. [...]
> Se utilizo uma fita de Moebius para essa experiência é porque ela quebra os nossos hábitos espaciais: direita-esquerda, anverso e reverso, etc. Ela nos faz viver a experiência de um tempo sem limite e de um espaço contínuo. [...]
> Quando a obra era apresentada toda feita (a "obra de arte") o espectador podia apenas tentar decifrá-la — e às vezes eram necessárias várias gerações. Era um problema de elite. De hoje em diante, com o *Caminhando*, é no instante mesmo em que faz o ato que o espectador percebe imediatamente o sentido de sua própria ação. É uma comunicação mais direta. Não é mais um problema de elite. (CLARK, 1980, s/p.)

O convite da artista propositora é tornar o encontro com a arte "*uma* experiência estética" como diria Dewey (2010), onde o "um" grafado em itálico pontua a experiência única, o convite à *aesthesis*, desarmando a anestesia que leva à indiferença. Neste sentido, na produção contemporânea "[...] o trabalho de arte como um produto finito, portátil e comerciável é reconsiderado como um contínuo ou um projeto de longo prazo com um começo e um fim incerto; enquanto o público previamente concebido como um espectador ou contemplador, é agora reposicionado como um coprodutor ou participante." (BISHOP, 2012, s/p, tradução livre).

Barcos, piões e a fita de Moebius são metáforas de uma ação inventiva, poética, capaz de fazer girar, transformar, desaplanar, mirar por outras perspectivas, convidando ao mover-se como pede a poesia em caixa de remédio de Zeca Baleiro (2010): "Mexa-se antes de usar".

Na cartografia, além das imagens são também mapeados alguns termos que nos ajudam a pensar nos possíveis giros tendo a "arte" como um sol com seus raios; a mediação, a interação e a escuta como contextos onde podemos trabalhar valorizando: as memórias dos encontros com a arte, os processos e os projetos colaborativos. À esquerda, "nós" tem duplo sentido a ser descoberto.

Girando...

> Em um "giro", nos afastamos de algo ou nos movemos em direção ou em torno de algo, e somos nós que estamos nos movendo, e não o próprio objeto. Quando nos movemos, algo é ativado dentro de nós, talvez até atualizado. E talvez por essa razão eu esteja tentado a me afastar das emulações variadas da estética da pedagogia que ocorreram nos últimos anos em tantos fóruns e plataformas ao nosso redor, abordando assim o próprio impulso de girar. (ROGOFF, 2011, p. 261)

O termo tem ganho muitas perspectivas e aqui o apresento tendo como base os estudos e reflexões do GPeMC – Grupo de Pesquisa em Mediação cultural: contaminações e provocações estéticas[ii]. Não tem a natureza de um manifesto modernista que se opunha ao *status quo*, mas como um modo outro de focalizar a vida, a arte, a cultura. Acrescenta-se a este modo de operar, a proposta do artista contemporâneo Olafur Eliasson que adverte (2012, p. 25, tradução livre): "Invertamos o ponto de vista: o museu como sujeito, o espectador como objeto".

Podemos considerar que talvez um dos propulsores desse giro tenha sido Umberto Eco e sua *Obra Aberta.*

> As poéticas contemporâneas, ao propor estruturas artísticas que exigem do fruidor um empenho autônomo especial, frequentemente uma reconstrução, sempre variável, do material proposto, refletem uma tendência geral de nossa cultura em direção àqueles processos em que, ao invés de uma sequência unívoca e necessária de eventos, se estabelece como que em um campo de probabilidades, uma "ambiguidade" de situação, capaz de estimular escolhas operativas ou interpretativas sempre diferentes. (ECO, 1969, p. 93)

O livro, escrito em 1962, teve inclusão de novos ensaios pelo autor. Na introdução à edição brasileira, Eco (1969, p. 17) escreve: "É mesmo curioso que, alguns anos antes de eu

escrever *Obra Aberta*, Haroldo de Campos, num pequeno artigo, lhe antecipa os temas de modo assombroso, como se ele tivesse resenhado o livro que eu ainda não tinha escrito, e que eu iria escrever sem ter lido seu artigo".

Testemunha a nossa colonialidade o fato de que fazemos mais reverência à Umberto Eco que nossos poetas e semiólogos como Haroldo de Campos e Decio Pignatari?

A pergunta continuará em aberto, mas creio que a lição de Eco, alimentada pelas ideias de Olafur Eliasson, nos provocam a pensar não sobre as obras em si, mas como lidamos com obras de todos os tempos? Somos nós que giramos em torno delas?

Este parece ser o convite de experiências imersivas em exposições. Recentemente, o Museu de Imagem e Som de São Paulo inaugurou um novo espaço: MIS *Experience*. Um enorme espaço de exibição com réplicas de obras, de cadernos, maquetes de suas invenções, projeções em alta qualidade compõem: *Leonardo Da Vinci: 500 anos de um gênio*.[iii] Idealizada por uma empresa da Austrália - Grande Exibitions, fundada por Bruce Peterson, ela já esteve presente em 130 cidades pelo mundo. Em Paris, Gianfranco Ianmuzzi criou outro espaço imersivo que hoje realiza a mostra de Van Gogh. Mas, enquanto a grande sala brasileira com as projeções se utiliza de 38 projetores, a de Van Gogh em Paris tem cerca de 140 projetores, não deixando nenhum espaço sem projeção. Enquanto aqui há uma narrativa informativa acompanhando a projeção, em Paris são 15 minutos de música apenas para que a atmosfera seja vivida plenamente.

Fig 3. *Imersiva experiência*. Foto-ensaio composto por seis fotografias digitais da autora. Cartografia entre fluxos e fluidos.

Interagir e mergulhar parece ser o convite maior. Sem dúvida é um espaço impactante e inovador, que nos move desde fora com um imenso grafite do Kobra com criação a partir do *Homem Vitruviano* de Leonardo. Entretanto, há muito a problematizar. Das 70 maquetes, apenas 12 estão à disposição, há imensos textos de parede para ler e um áudio-guia com longos áudios. Não sei ainda dizer como será o programa educativo, mas ver a "procissão" para seguir lendo os textos e vendo as obras em sequência em um domingo repleto de público, nos faz questionar em que sentido a mediação cultural foi um conceito buscado. Os textos, inclusive ao lado das máquinas poderiam ser mais sucintos, todavia certamente, a grande imersão é na sala com as projeções. Há pequenos textos que nem todas as posições nos deixam ler, mas há um encantamento aproximando-nos das obras como se tivéssemos imersos em um grande cinema.

Podemos buscar em Peter Greenaway (2010) uma outra forma de pensar o cinema. Em um dos seus vídeos ele comenta que o cinema parte de palavras e como pintor, ele parte da imagem. Assim, além de filmes, ele criou video-instalações, como *Nine Classical Paintings Revisited*, nos aproximando, por exemplo, da luz de Rembrandt e de Caravaggio, entre outros.

Essa imersão pela imagem, por meio das projeções digitais poderiam ser consideradas como um outro modo de encontros com a arte em meio à cultura contemporânea? Provocam a interação de fato? Que mediação cultural é ali necessária?

Girar pelas obras, pelas exposições, pela arte contemporânea nos faz pessoas mais inquietas, curiosas e questionadoras? Nos museus, nas instituições culturais, nas universidades, especialmente nos cursos de Arte e de Pedagogia, nas escolas e ONGs, como o ensino de arte tem aprendido essas lições que nos trazem conceitos como estesia, interdisciplinaridade, interação? Os processos de criação têm sido valorizados ou apenas os produtos finais? A compreensão simplista da abordagem triangular preconizada por Ana Mae Barbosa tem alimentado processos de escuta para a escolha de obras e de artistas a serem trabalhados? Como seriam proposições para releituras que envolvem o visitante? Há projetos colaborativos ou apenas sequência de atividades propostas por sistemas, currículos impostos ou pelos professores recorrendo ao que já sabem?

Como sempre, podemos encontrar na própria arte alimento para girar com mais intensidade, leveza e abrangência. Foi isso que começamos a levantar em uma pesquisa iniciada pelo GPeMC em 2016, partindo de pesquisadores como Bishop (2012), Mônica Hoff (2014), Lee Podesva (2007), Irit Rogoff (2011), Pablo Helguera (2011) e Nato Thompson (2012).

No artigo *A Pedagogical Turn: Brief Notes on Education as Art,* Kristina Lee Podesva (2007, s.p., grifo nosso) apresenta dez ações presentes em artistas e suas obras que primam pela interação:

> 1. Uma **estrutura escolar** que funciona como uma mídia social.
> 2. Uma dependência na **produção colaborativa**.
> 3. Uma tendência para a **produção baseada no processo** (versus produto).
> 4. Uma **natureza aleatória ou aberta**.
> 5. Uma **temporalidade contínua e potencialmente sem fim**
> 6. Um **espaço livre para aprender**.
> 7. Um **ambiente pós-hierárquico** de aprendizagem onde não há professores, apenas co-participantes.
> 8. Uma preferência por **abordagens exploratórias, experimentais e multidisciplinares** para a produção de conhecimento.
> 9. Uma **conscientização da instrumentalização da academia**.
> 10. Um **espaço virtual para a comunicação e distribuição de ideias**.

Somamos a elas, seis outros aspectos: a intrínseca relação entre **arte e vida**; e, decorrente desta relação a **imersão nas culturas** e a compreensão do **corpo** e do **corpo coletivo**; o posicionamento do artista como um artivista, considerando sua obra como um **ato político**; além de sua presença como um **artista-viajante**, descobridor de outros modos de ser e estar e sua atuação nas exposições como uma **artista-curador**.

Em 2018 presentamos a pesquisa no IV Simpósio Internacional de Formação de Educadores em Arte e Pedagogia, organizado pelos Grupos de Pesquisa GPeMC e GPAP[iv] (NOGUEIRA et al, 2018) na Universidade Presbiteriana Mackenzie. Mila Chiovato e Lilian Amaral muito contribuíram com sua análise crítica sobre o andar da pesquisa que hoje se desenvolve com retomadas e outras direções.

Retomar essa pesquisa nesta reflexão a partir de exposições e estudos recentes nos move a pensar sobre o giro educacional. E podemos sintetizar com Bishop (2012), que indica uma mudança na tradicional relação entre o objeto de arte, o artista e o público, especialmente desde a década de 90:

> Para colocar de modo simples: O artista é concebido menos como um produtor individual de objetos discretos que como um colaborador e produtor de situações; o trabalho de arte como um produto finito, portátil e , comerciável é reconsiderado como um contínuo ou um projeto de longo prazo com um começo e um fim incerto; enquanto que o público previamente concebido como um espectador ou contemplador, é agora reposicionado como um coprodutor ou participante. (BISHOP, 2012, p.2, tradução livre),

Se essa proposta é provocada por artistas, como nós arte-educadores podemos delas usufruir para continuar nos inspirando, pensando? Trazer esses aspectos para a discussão do Giro Educacional e de possíveis perspectivas para o ensino da arte como resistência ou re-existência nos move para continuar refletindo e criando...

Navegando nos rios da desaprendizagem para recriar e re-criar

Voltemos à cartografia. Do lado esquerdo acima, "Nós" nos faz pensar em uma relação colaborativa. Cada um tem o barco de sua história e lugar, mas não estamos sós. Aqui e na sala de aula. Estar com outros é com-viver, é perceber as diferenças que nos inquietam e que também nos nutrem e os pontos comuns que nos acolhem. Há divergências de todos os lados em tempos de dicotomias e oposições ferozes. Muitos nós! É preciso buscar, entretanto, um modo de ser professor de artes visuais, música, dança, teatro que ultrapasse o desalento, a inoperância e a solidão.

Podemos desaprender a lição pronta, o silêncio opressor, os ensinamentos que não vão ao encontro dos que desejam aprender, a visão colonialista que nos persegue, o olhar preconceituoso e viciado que deixa escapar atitudes e frases inapropriadas. Podemos reaprender com os *7000 carvalhos*, 1982 definido por Beuys como uma "escultura social", bem como do *Caminhando,* 1963 de Lygia Clark, do *Parangolé*, 1964 e de *Tropicália*, 1967) de Hélio Oiticica, do *Divisor*, 1968) de Lygia Pape, do *Cala a boca já morreu*, 2019 de Ana Maria Teixeira, da *Escada-escola*, 2016 de Carmela Gross, do *Você me dá sua palavra*, 1994-até hoje, de Élida Tessler.

É preciso esperançar, como disse Paulo Freire, nosso educador mais citado pelos teóricos da arte contemporânea. Isso envolve muito compromisso, pois:

> O erro maior na estrutura do ensino de arte, então, parece ser a ignorância de suas contradições. Existe uma estrutura desenhada para ensinar arte, mas o mercado é incapaz de absorver os que se formam nesse ensino. Existe uma estrutura desenhada para ensinar arte, mas ela está acompanhada pela presunção de que a criação artística não pode ser ensinada. A forma mais cômoda e barata de resolver essas hipocrisias seria a eliminação da estrutura e o esquecimento do problema. O mais difícil, cara, mas responsável e ética, é enfrentar a missão do criador em vez do artesão e educar a sociedade para que reconheça e financie essa missão. (CAMINTZER, 2018, p. 137)

Estamos preparados para isso? Saímos do nosso gueto dos arte-educadores para compartilhar a estesia com nossos parceiros de outras áreas? Fortalecemos a importância da

criação, da escuta, da interação e mediação cultural na formação de professores de Arte e Pedagogia?

Estarmos juntos nos grupos de pesquisa, nas reuniões e nos corredores de nossas instituições, nas redes, na FAEB, no InSEA, nas associações que nos unem aos demais colegas do Brasil, da América Latina e do mundo pode ser um alento e um impulso para embarcar em outras viagens pedagógicas!

Referências

BALEIRO, Zeca. **Vida é um Souvenir Made in Hong Kong**. Goiânia: Ed. UFG, 2010.

BICKEL, Barbara; **XIONG**, Gu; **IRWIN**, Rita; **GRAUER**, Kit; **BEER**, Ruth. Resistance and intervention through a radical ethical aesthetic: The art of Gu Xiong. In: **Visual Inquiry:** Learning & Teaching Art. Volume 4, Number2, 2015, p. 97-2109.

BISHOP, Claire. **Artificial Hells**: participatory art and the politics of spectatorship. New York: Verso, 2012.

CAMINTZER, Luis. O ensino de arte como fraude. In: **CERVETTO**, Renata e **LÓPEZ**, Miguel A. (orgs.). **Agite antes de usar**: deslocamentos educativos, sociais e artísticos na América Latina. São Paulo: SESC, 2018, p.125-137.

CLARK, L. **Lygia Clark**. Rio de Janeiro: Funarte, 1980.

DEWEY, John. **A arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ECO, Umberto. **Obra Aberta**. São Paulo: Perspectiva, 1969

ELIASSON, Olafur. **Leer es respirar, es devenir**: escritos de Olafur Eliasson. Barcelona: Gustavo Gili, 2012.

GREENNAWAY, Peter. **Nine classic paitings revisited**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=plWSGEAuD_0>. Acesso em 30/10;2019.

HELGUERA, Pablo. **Education for Socially Engaged Art**. New York: Jorge Pinto Books, 2011.

HOFF, Mônica. **A virada educacional nas práticas artísticas e curatoriais contemporâneas e o contexto de arte brasileiro**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, 2014. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes. Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais.

NOGUEIRA, A.C.; **ABARKALI**, Mariane; **DEMARCHI**, Rita e **MARTINS, *Mirian Celeste.*** Mediação cultural: uma pesquisa em processo movida pelo giro educacional. In: **MARTINS**, M. C. et al. (orgs.) **:Formação de educadores:** contaminações interdisciplinares com arte na pedagogia e na mediação cultural. São Paulo: Terracota, 2019, p-168-188.

PODESVA, Kristina Lee. A Pedagogical Turn: Brief Notes on Education as Art. In: **Filip 6**, Vancouver, n° 6, 2007. Disponível em: <http://fillip.ca/content/a-pedagogical-turn>. Acesso em 30/10/2019

ROGOFF, Irit. El Giro. In: **Arte·y·políticas·de·identidad** 2011, vol. 4 (junio) 253-266 pp. Disponível em: <http://revistas.um.es/api/article/viewFile/146111/130521>. Acesso em 30/10/2019.

SOUSANIS, Nick. **Desaplanar**. São Paulo: Veneta, 2017.

THOMPSON, Nato. **Living as Form** – Socially Engaged Art from 1991-2011. New York e Cambridge, MA: Creative Time Books and MIT Press, 2012.

ECOS DE MEMÓRIA PARA RE-EXISTIR O ENSINO DE ARTE NO AMAZONAS

Eneila Almeida dos Santos[1] – UEA

Resumo
Os lugares de formação em Arte perpassam por um aglomerado de experiências dos indivíduos com o mundo, com os outros, para um desenvolvimento de identidades plurais, no contexto profissional e pessoal. As cenas de onde partem essas falas são distantes em cronologia, mas próximas dos contextos e conexões dos saberes e fazeres do ensino de Arte, hoje, no Amazonas. Nessa conversa, proponho-me a compartilhar com vocês um pouco da história do ensino de arte no Estado, a partir das minhas ações professorais e de militâncias do Norte, no campo do conhecimento das artes, apresentando como resultados os marcos de conquistas políticas na educação, no ensino básico e universitário da minha região até chegar ao XXIX ConFAEB.
Palavras-chave: Ensino de arte. Políticas Públicas de Educação. ConFAEB.

Introdução

> ... Se ensina com as entranhas, intuições, emoções, experiência, crenças, desejos e medos, então tudo isto é matéria a ter em conta no espaço de formação. (PERRENOUD, 1993)

Os lugares de formação em Arte perpassa por um aglomerado de experiências dos indivíduos com o mundo, com os outros, para um desenvolvimento de identidades plurais, no contexto profissional e pessoal. Assim, as cenas de onde partem essas falas são distantes em cronologia, mas próximas dos contextos e conexões dos saberes e fazeres do ensino de Arte, hoje, no Amazonas. Eu trago para compartilhar com vocês pedaços de memórias, lembranças talhadas, que ao longo da discussão vão sendo costuradas na minha história de vida.

Debater, nesse lugar, as perspectivas para o ensino de Arte é me permitir voltar à década de 1980, em Tefé, município do estado do Amazonas, quando, ainda cunhã, estudava no antigo

[1] [1]Possui graduação em Artes Cênicas e Pedagogia, Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura, Doutorado em Educação (Currículo) e Estágio Doutoral em Comunicação e Artes. Membro da Comissão Institucional de Estágio da UEA. Coordenadora de Estágio dos cursos de Dança, Música, Teatro e Turismo da ESAT/UEA. Representante dos Arte Educadores do Amazonas - FAEB (2019-2020). Coordenadora de Qualidade do Ensino da ESAT/UEA e Professora Adjunto do curso de teatro da ESAT e do PPGICH - UEA E-mail: eadsantos@uea.edu.br

ginásio na educação artística as atividades práticas diversificadas, extracurriculares, oriundas da Lei N.º 5.692, de 1971. Nesse segmento, escolhíamos uma atividade escolar por bimestre, por exemplo, curso de bordados e pontos, entalhamento em madeira, carpintaria, aulas de culinária, projeto horta, ou seja, a arte nos instrumentalizava para o mercado de trabalho, para o desenvolvimento urbano local e regional.

Esse foi o começo para tecer a minha história dentro da história do ensino de Arte, no meu Estado, algo necessário para unir pontos e nós, as experiências oriundas do teatro, dos cursos técnicos que possibilitaram o fazer artístico, o processo de criação e as leituras de mundo mais autorais, seguidas pela arte pedagógica, experimentada no Curso de Magistério e pelas minhas ações professorais em educação artística, agora focadas no antigo primário.

Se esticar o elástico da memória chego ao final desse período, em São Paulo, lugar de novas perspectivas estéticas, pedagógicas e políticas, o cenário perfeito para construir outros conhecimentos e estruturas da minha identidade artística plural. Na prefeitura, Luiza Erundina de Souza, a primeira mulher no cargo, que muito significou na minha formação política e profissional. Na secretaria municipal de educação, Paulo Freire, com ele a esperança nas mudanças na educação escolar e os rastros deixados no meu itinerário de vida.

Na Arte-educação, mediando os debates em torno do ensino da arte, nos museus e nas escolas, Ana Mae Barbosa, destacando com ela a efervescência da organização da abordagem triangular do Projeto Arte na Escola e das ações educativas no Museu de Arte Contemporânea da USP.

Não tinha como dar errado esse investimento formativo. Eu estava em ebulição em meio a esses conhecimentos, aos 19 anos de idade. As inquietações de ordem epistemológica me levaram a cursar duas licenciaturas, Artes Cênicas e Pedagogia, que sustentam minhas concepções de ensino de Arte e elucidam a valorização dessas experiências, quando retornei em 2013 para o estado do Amazonas.

Aqui encontro um panorama do ensino de Arte, nas duas secretarias de educação, com fragilidades, perdas, descontinuidades de uma história linda de conquistas, mas que nos possibilitava pensar em políticas públicas de formação docente, inicial e continuada, com aberturas ao diálogo, ao acesso ao sistema para acompanhamento dos números relacionados ao componente Arte, quantidade de vagas de concursos, lotação de professor(a)s, suas formações, titulações e contatos.

Quadro 1. Quadro de distribuição de professor(a)s SEDUC e UFAM - 2019/2.

Instituição	Professore(a)s de Arte	com formação em Arte	Efetivo(a)s
SEDUC	1.392	297 Capital - 222 nos 62 Municípios - 75	210
SEMED	207	129	127

Fonte: SEDUC e SEMED, 2019/2.

Com a minha entrada no curso de teatro da ESAT/UEA, iniciaram as visitas às secretarias e às escolas públicas e particulares de Manaus. Busquei entender de dentro as relações entre o ensino básico e universitário, seus currículos de formação, principalmente, porque me tornei coordenadora geral de estágio da unidade de ensino e precisava me aproximar para entender o distanciamento criado entre os segmentos da educação amazonense, chamado equivocadamente de sistema.

Entretanto, voltando para a esteira das memórias, busco informações que ajude você, congressista, a entender melhor os caminhos dessa história até chegar a esse congresso. Assim, temos a primeira graduação em arte do Amazonas, licenciatura plena em educação artística, com habilitação em desenho e música em 1981. Essa história foi iniciada em 15 de março de 1910, quando a Escola Universitária é inaugurada e logo em 1913 passa a se chamar Universidade do Amazonas – UA.

O percurso do ensino de Arte na Universidade Federal do Amazonas, UFAM, denominação recebida desde 2002, segue a tramitação legal, como afirma o professor Jackson Colares na pesquisa intitulada "Ensino de Arte na cidade de Manaus: Construção e reconstrução de uma história", de Antônio Silva:

> Após a extinção da licenciatura em educação artística com habilitação em desenho e música criou-se as licenciaturas em música e em artes plásticas, ou seja, a partir de 2000 houve uma mudança de nomenclatura, o desenho passou a ser uma habitação dentro das artes plásticas, assim você tinha desenho, pintura, escultura, entre outras habilitações dentro dessa área[...]. O curso ainda passou 10 anos com essa nomenclatura, mas no ano de 2011 passou a ser denominado Artes Visuais. (SILVA, 2016, p. 29)

Em 2001, o Amazonas ganha mais uma universidade pública, a Universidade Estadual do Amazonas, UEA, instituída pela Lei Nº 2.637. Os cursos de Música e Dança com as duas modalidades, também surgem nesse mesmo ano, locados em uma das suas cinco unidades acadêmicas, na capital Manaus, na Escola Superior de Artes e Turismo, ESAT. Somente em

2010 foi criado o curso de Teatro, licenciatura e bacharelado, um atraso não justificável diante das demandas, local e regional, da formação em teatro, haja vista ter migrado para o sudeste em 1988 para fazer a graduação em artes cênicas, instigada pela riqueza das experiências com o teatro estudantil e tantos cursos de iniciação e aperfeiçoamento ofertados pela secretaria de Educação e de Cultura do Am.

Como se pode observar, nós temos no Amazonas as quatro linguagens artísticas, uma conquista no campo das artes que nos deixa confortável para negociações e proposições de políticas públicas emergenciais de ajustes, focando inicialmente na desproporção apresentada entre o Quadro I, professor(a)s sem formação em Arte e Quadro 2, quantidade de egressos dos cursos de Arte das duas universidades. Afinal, onde eles estão? Quais os componentes que ministram?

Quadro 2. Quadro de distribuição de professor(a)s, estudantes e egresso(a)s da UFAM e UEA - 2019.

Instituição	**Professor(a)s de Arte - efetivo(a)s**	**Egresso(a)s**	**Matriculado(a)s**
UFAM Licenciatura ***(capital e municípios)***	**Artes Visuais** Capital – 13 Parintins – 05 **Música** Capital – 13	Desenho e Música (1986-2002) - 280 Artes Plásticas e Música (2003/2016) - 266 Artes Plásticas sequencial em Parintins (2004/2008) - 47 Artes Plásticas PEFED em Parintins (2004/2008) - 43 Artes Plásticas PARFOR - 34 Artes Visuais EAD (Lábrea, Manaquiri, Manacapuru, Tefé e Sta Isabel do Rio Negro) – 104 (até 2016/1)	**Artes Visuais** capital – 170 Parintins – 127 EAD – 136 **Música** capital – 176 (até 2019/1)
UEA Licenciatura ***(capital)*** *até 2019/1*	Dança – 11 Música – 29 Teatro – 09	Dança – 155 Música – 77 Teatro – 42	Dança – 166 Música – 77 Teatro – 44

Fonte: (SILVA, 2016) e FAARTES, 2019/2.

Permeabilizada nesse cenário, pude me posicionar de forma mais segura no XXIV **Congresso da Faeb, em Ponta Grossa** – PR, um marco para as conquistas políticas na educação, no ensino básico e universitário da região Norte. As ações aconteceram em grupo, um coletivo com objetivos comuns, somatórias de intenções e subjetividades, como representar os arte educadores do Amazonas e nos institucionalizarmos na FAEB, um sistema orgânico da ARTE NO NORTE, com forte grau de envolvimento, comprometimento e qualidade nas etapas

que surgirão, e assim poder responder as indagações: Como está o ensino de arte no Amazonas? Quais as minhas contribuições nesse lugar tão plural e cheio de potencialidades artísticas?

Para tanto, darei voz a(o)s professor(a)s pertencentes a essa história, que interrompi há 30 anos, em um encontro que chamamos, nós professores do curso de teatro da ESAT/UEA, de **I simpósio de arte da ESAT/UEA**, realizado logo após o ConFAEB.

Fig 3. Cartaz do I Simpósio de Arte do Norte – AM, 2015

Uma etapa preparatória para o **I Seminário de Arte do Norte** em RR, sobre Educação, Arte e Intercultura, em 2015, no qual eu estaria juntamente com as professoras do curso de Teatro, representando o AM. Para tanto, pensamos em algumas provocações já apresentadas e registradas em outro documento, que justificam agora a minha atitude de resistência, coordenar, em coletivo, o XXIX Congresso da FAEB, 5 anos depois.

> . Aqui no estado do Amazonas, nos inúmeros municípios, rio abaixo, rio acima com sua diversidade de manifestações culturais e realidades políticas, educacionais, nas quais muitas vezes o calendário escolar é ditado pelas águas, os currículos e conteúdos pelas demandas locais, como se consolidou o ensino de arte?
> . Quais são as concepções e lugares da arte na educação atual dos povos do Amazonas, em especial na educação dos ribeirinhos?
> . Nós docentes de Arte estamos conseguindo em nossas aulas superar a prática de ensino de Educação Artística e da polivalência?
> . Como os conhecimentos em arte, construídos historicamente, são trabalhados, hoje, profissionalmente no Amazonas?

> . As universidades, os cursos e seus professore(a)s de arte dialogam com os professore(a)s da Educação Básica e vice-versa para diagnosticarem problemas e possíveis soluções no que tange à formação, conteúdos, metodologias e avaliações?
> . Que tipo de professor(a) queremos e estamos formando para as aulas de arte na educação básica do Amazonas?
> . Como estão sendo pensadas, organizadas e colocadas em prática as propostas curriculares do componente Arte na educação básica do Amazonas? As escolas, as universidades e seus docentes são convidados para esses encontros e decisões?
> . As escolas e seus docentes têm autonomia na escolha de conteúdos das quatro linguagens e mais desenho geométrico que compõem as propostas curriculares das secretarias de Educação: SEMED e SEDUC?
> . Existe diálogo entre a categoria e as políticas públicas de formação acerca de um único professor ministrar conteúdos das quatro linguagens na disciplina de arte?
> . Temos representações legais da área na região do Amazonas? Queremos ser representados pela FAEB?" (SANTOS, 2016, p. 53)

Os assuntos abordados e os problemas apontados nesse encontro de arte educadores, com mais de 100 participantes, aproximou poderes da UEA, da UFAM, da SEDUC e da SEMED, o que permitiu sentir em conjunto algumas complexidades nas relações políticas e pedagógicas no Campo da Arte na educação escolar, básica e universitária do Estado do Amazonas, mas com representatividade apenas da capital.

> - incoerência entre teorias e práticas no ensino de arte, referindo-se ao currículo de formação das universidades em suas especificidades: Música, Dança, Teatro e Artes Visuais e as demandas dos diversos segmentos da educação básica, pensados na prática da polivalência, na obrigatoriedade de um único docente trabalhar conteúdos de todas as linguagens artísticas;
> - falta de diálogo entre as universidades e as secretarias de educação no que tange à formação contínua dos docentes de arte, principalmente em serviço e a partir das necessidades de cada instituição ou coordenadoria de ensino;
> - ausência de uma associação de arte-educadores e de representação da categoria para acompanhar, fiscalizar as atribuições de aulas, as lotações dos profissionais e a garantia de seus direitos;
> - articulações e estratégias de lutas emergenciais para reaver 01 aula de arte do ensino fundamental, retirada covardemente pelas políticas públicas de avaliação, alegando investimentos nos componentes de maior peso nas provas de avaliação da educação amazonense;
> - ausência do componente arte nas séries iniciais da educação básica e a falta de preparo dos docentes pedagogos para os conteúdos específicos da área" (SANTOS, 2016, p. 52).

Fig 4. Cartaz do I Seminário da Região Norte – RR, 2015

As questões levantadas nortearam os nossos discursos e aguçaram reflexões sobre possibilidades metodológicas para o ensino e aprendizagem da Arte e novas frentes de lutas políticas para o alcance da qualidade almejada na educação do Norte. O I Seminário objetivava exatamente:

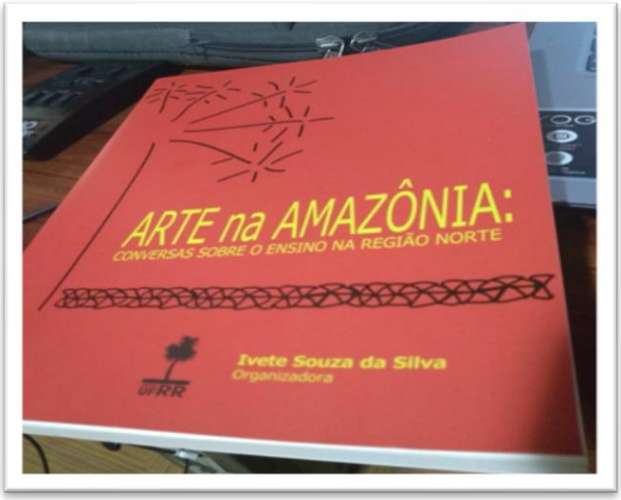
> Tecer discussões e reflexões acerca do ensino das artes e das diferentes dimensões educativas e formativas que compõem este campo, dando ênfase às questões que abrangem o estado de Roraima e a região Norte do Brasil;
> Contribuir para a formação inicial e continuada dos arte/educadores do estado de Roraima em particular, e da região norte de maneira geral;
> Divulgar as práticas educativas, pesquisas científicas e projetos de extensão que vem sendo desenvolvidas no campo das Artes;
> Promover um espaço de inter-relação entre as produções artísticas de Roraima e dos demais estados da região Norte (I SRN, UFRR, 2015).

Todos os esforços concentrados para a realização do evento, destacando a bravura de algumas professoras do curso de teatro, que se disponibilizaram a ir de van com os estudantes de Manaus a Boa Vista, estimulando no processo formativo desse grupo e dos que não conseguiram participar do evento atitudes criativas de resistência, com possibilidades de outras leituras de mundo, de pertencimento à história do ensino de arte em nossa região, agora como protagonistas.

Reforço o apoio valioso da equipe de organização do evento, a professora Ivete Souza da Silva e o professor Vinícius Luge Oliveira, que disponibilizaram entre tantos espaços na

universidade, um alojamento para os estudantes da ESAT, lugares de reflexões e grandes aprendizados entre graduandos e professores de Arte da UFRR e da UEA, incluindo a nossa convidada de honra, Lucimar Bello Frange, e o fruto dessas relações que trouxe visibilidade às nossas ações, o livro **Arte na Amazônia: conversas sobre o ensino na região norte.**

Fig 5. Capa do livro Arte da Amazônia



Na sequência, conseguimos trazer para o norte o XXVI ConFAEB, reacendendo os ânimos e saindo mais fortalecido(a)s. O evento foi sediado pela Universidade Federal de Roraima, UFRR, organizado pelos cursos de Artes Visuais e Música, e coordenado pelos amigos queridos Ivete Souza da Silva e Vinícius Luge Oliveira. Nós, do Amazonas, professor(a)s e estudantes, estivemos presentes em todas as etapas da programação, que tinha como tema central "POLÍTICAS PÚBLICAS E ENSINO DA ARTE: Interculturalidade e processos educativos em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro".

Fig 6. Cartaz do XXVI ConFAEB, RR, 2016.

O II Seminário, entre tantas intenções, visou disseminar as práticas educativas, pesquisas científicas e projetos de extensão que vinham sendo desenvolvidos no campo das Artes e promover um espaço inter-relação entre as produções artísticas do Amazonas e dos demais Estados da região Norte. As discussões foram divididas nos seguintes eixos temáticos: I) Processos epistemológicos com o ensino e a aprendizagem no campo das Artes; 2) Formação de professores e currículos integrados; 3) Relatos de experiências com Arte/Educação na região Norte; 4) Interdisciplinaridade nos saberes artísticos na Amazônia; 5) Processos criativos em Artes na região Norte.

Fig 7. Cartaz do II Seminário da Região Norte – AM, 2018.

Durante o **II Seminário de Arte da Região Norte,** em Manaus, que coordenei juntamente com o colegiado do curso de Teatro e a coordenação do seminário anterior, com a participação da UFAM e das duas Secretarias de Educação, concentramo-nos nas questões já levantadas nos eventos anteriores, buscamos contextualizar os problemas atuais, a perda de aulas, antes 02 por semana no ensino fundamental II e agora apenas 01, as incoerências entre as propostas curriculares das secretarias e os currículos de formação dos cursos de arte da UFAM e UEA, o enfraquecimento da categoria diante das cobranças exageradas de conteúdos e intimidações durante as lotações. Enfim, o lema já era **Resistir e Exigir!** Houve manifestação de interesse em criarmos uma associação de arte educadores do Norte e de trazermos o ConFAEB, para o Amazonas, pensando no peso que a federação representaria para as nossas lutas específicas no ensino de Arte no Amazonas.

Fig 8. Cartaz do III Seminário da Região Norte – AC, 2019

Aconteceu no mês de setembro, na cidade de Rio Branco no Acre, na Universidade Federal do Acre, UFAC, coordenado pelo(a)s querido(a)s professore(a)s Leonel Martins Carneiro e Ranna Talita G. P. Araújo, com o tema "Outros lugares da Arte , buscou " ampliar o olhar para a presença da Arte em espaços e contextos diversos, considerando a diversidade social e econômica de nosso país. Como discutir/fazer arte para além dos lugares/instituições legitimados como museus, teatros e centros culturais? Como garantir o acesso à Arte em locais que não contam com esses aparelhos culturais? Como continuar projetos e manifestações sem incentivos e reconhecimento por parte do governo e de parte da sociedade? Quais os lugares das artes na Amazônia?" (III ENREFAEB, AC, 2019)

> 3º ENREFAEB Norte propõe a apresentação de trabalhos que possam contribuir para o avanço na dimensão teórica, prática e de políticas públicas que promovam o acesso a Arte e estimulem a compreensão e valorização de lugares da arte menos reconhecidos, como aqueles ligados a culturas e tradições de povos da floresta (indígenas, seringueiros, ribeirinhos, etc). (III ENREFAEB, AC, 2019)

Fig 9. Cartaz do XXIX ConFAEB – AM, 2019

O XXIX CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL", juntamente com o "VII CONGRESSO INTERNACIONAL DOS ARTE/EDUCADORES" foi de natureza colaborativa, um esforço entre FAEB, UFAM, UEA, SEDUC, SEMED e SEC e a nova conquista em ter o Conselho Estadual de Educação, CEE, apoiando e presente no evento. O tema escolhido foi "NORTES DA RESISTÊNCIA: Lugares e Contextos da Arte Educação no Brasil", pela primeira vez realizado em terras amazonenses e organizado por duas universidades públicas. O evento visa os diálogos com instâncias que promovem o ensino no campo de Artes, desde o seu preparo, as idas e vindas às Secretarias de Educação, as reuniões de convencimento sobre a importância dele para o local, em termos regionais, abrangendo dessa vez os municípios do Amazonas.

A garantia em ter as falas e contribuições das mesas e palestras gravadas para socialização com os municípios do Estado foi um diferencial, na mesma medida, ter nas comissões e reuniões de organização representantes das duas Secretarias, estudantes e professor(a)s das duas Universidades.

Enfim, um evento que inicia com a apresentação dos bois bumbás Caprichoso e Garantido e encerra em uma praia, após convivência com uma comunidade indígena resume os rastros dessa experiência na nossa história amazonense, agora história de todo(a)s vocês!

Gratidão! E rumo ao nosso III Seminário da Região Norte – TO, 2020.

Referências

SILVA. A. S. **Ensino de Arte na cidade de Manaus: Construção e reconstrução de uma história.** 63 f. TCC (Graduação em Teatro), UEA, Manaus, 2016.

SANTOS. E. A. **Entrecruzando a minha História com a Arte Educação no Amazonas**. In: Arte na Amazônia: Conversas sobre o Ensino na região Norte. Boa Vista, 2016.

I Seminário de Arte do Norte. Disponível em: http://ufrr.br/srn/ Acesso em 10/10/2019

II Seminário de Arte do Norte. Disponível em: https://sites.google.com/uea.edu.br/seminariodaregiaonorte Acesso em 10/10/2019.

III Seminário de Arte do Norte. Disponível em: https://www.even3.com.br/3saeufac/ Acesso em 12/10/2019.

Federação dos Arte Educadores do Brasil – FAEB. Disponível em: https://www.faeb.com.br/boletim-faeb-ano-2-no7-outubro-de-2019/. Acesso em: 10/10/2019.

MESAS-REDONDAS

Chega de ocupar buracos e brechas na escola: professores da educação básica e políticas educacionais

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ARTE/ARTES VISUAIS: SER VÍTIMAS OU PROTAGONISTAS DAS MUDANÇAS?

Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhaes[1] – UFPA

Resumo
O texto apresenta reflexões sobre as políticas educacionais e formação de professores em Arte/Artes Visuais com o objetivo de contribuir à discussão da Mesa Temática "Chega de ocupar buracos e brechas na escola: professores da educação básica e políticas educacionais", no CONFAEB 2019. Analisa as políticas educacionais do MEC que estão redirecionando o ensino/aprendizagem de Arte em todos os níveis da Educação e suas implicações na formação do professor de Arte. As contribuições dos autores que discutem a temática e as intenções expressas nos documentos do MEC para o campo da Arte, são assuntos abordados no texto. Os resultados apontam para a necessidade de se investir em políticas educacionais que priorizem a formação de professores de Arte em sintonia com as demandas das escolas públicas com vistas a qualificar o ensino/aprendizagem nas instâncias educacionais.
Palavras-chave: Política Educacional. Formação de Professores. Artes Visuais.

Introdução

> É preciso sermos mais perigosos que o perigo que nos ronda. E isso exige fôlego extra, disponibilidade extrema, vontade firme e união com quem, em todos os lugares do planeta, esteja disponível para se juntar a nós. É preciso que deixemos de ser vítimas para sermos protagonistas das mudanças.
>
> Lucia Pimentel

As mudanças feitas na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDBEN nº 9.394/96, deixam evidente a necessidade de buscar novas perspectivas para o contexto educacional. Nesse sentido, a formação inicial de professores para atuar na Educação Básica e

[1] Doutora em Artes - Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, Mestre em Educação pela Universidade da Amazônia (UNAMA), Licenciada em Educação Artística-Habilitação em Artes Plásticas, Professora Adjunta da Faculdade de Educação do Instituto de Ciências da Educação ICED/UFPA. Membro da Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB). Membro do Grupo de Pesquisas Ensino de Arte e Tecnologias Contemporâneas/UFMG- (CNPq) e Membro do Grupo de Pesquisa Arte, Memórias e Acervos na Amazônia/UFPA-(CNPq). E-mail: ana_del@uol.com.br

os processos de ensinar/aprender são assuntos que merecem destaque nos debates sobre as políticas educacionais.

As palavras de Lucia Pimentel (2018a), citadas na epígrafe, provocam muitas reflexões. Sabe-se que as constantes ameaças e mudanças ocorridas e que estão ocorrendo no campo da Arte afetaram/afetam as conquistas e desestabilizam as lutas coletivas em prol da Arte na Educação.

A presença da Arte como componente curricular obrigatório na Educação Básica tornou-se alvo de diversas interpretações e os processos de ensino/aprendizagem e a formação de professores vêm sendo afetados após a promulgação da LDBEN nº 9.394/96. Em consequência, a elaboração de documentos que orientam os currículos oficiais em todos os níveis de ensino tem revelado descompassos em sua condução que vão comprometer a atuação dos professores de Arte na Educação Básica.

Com o objetivo de contribuir para a discussão e debate em torno da temática da mesa, "Chega de ocupar buracos e brechas na escola: professores da educação básica e políticas educacionais" no CONFAEB 2019, este texto contempla em sua estrutura: as contribuições dos autores que discutem sobre as políticas educacionais e formação de professores, e as intenções expressas nos documentos do MEC para o campo da Arte.

Nos estudos de André (2016) Barbosa (2015, 2016), Nóvoa (1997), Pimentel (2012, 2018), Smith (1997), Ferraz; Fusari (1992), Richter (1996), dentre outros autores, encontramos afinidades teóricas que possibilitam elucidar as reflexões acerca da temática e fundamentar as ideias apresentadas.

Contribuições dos autores sobre a temática

A formação de professores para o campo da Arte vem passando por processos de discussões e reflexões após a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394/96, especialmente no que diz respeito às especificidades das modalidades artísticas e seu desenvolvimento nas escolas. A excelência no ensino/aprendizagem de Arte é parte do compromisso com a Educação e assunto recorrente nas políticas educacionais.

Entende-se que a qualidade almejada para o ensino/aprendizagem de Arte possibilitará o acesso aos saberes artísticos/estéticos/culturais na formação dos estudantes. Todavia, não basta apenas dizer que a Arte deve ser estudada como conhecimento específico no currículo

escolar, o compromisso com a excelência em sua condução é imprescindível, conforme afirma Ralph Smith:

> A preocupação com a qualidade deve, na verdade, estar presente em todas as esferas da instituição escolar, da sala de aula aos gabinetes do diretor e coordenadores. [..] A Arte, como uma das realizações humanas, [...] exige seu próprio tempo e espaço dentro do currículo. (SMITH, 1997, p.96)

Propor e planejar o ensino/aprendizagem de Arte na contemporaneidade e suas respectivas modalidades artísticas, requer um olhar amplo em que os temas diversificados e os recursos tecnológicos possam, também, ser vislumbrados, considerando os contextos local/regional/nacional em que as escolas estão inseridas.

A formação de professores no mundo globalizado e com avanços tecnológicos frequentes exige atualização dos professores em suas áreas de conhecimento com vistas a saber planejar de forma eficaz para atuar nos diversos níveis de ensino. Por isso, o acesso às tecnologias contemporâneas aos alunos e professores deveria ser prioridade nas escolas da Educação Básica.

Ao abordar sobre as "Tecnologias Contemporâneas e o ensino da Arte", Lucia Pimentel (2012) ressalta que os modos de produção e de conhecimento da imagem são bastante diversificados. Afirma que devemos conhecer tanto os meios tradicionais quanto os meios que usam tecnologias contemporâneas. Reforça a importância de garantir o acesso às tecnologias contemporâneas aos alunos e professores. Para a autora: "Não podemos esquecer que, para que possamos pensar artisticamente, é necessário que tenhamos pensamento crítico para saber analisar o que nos é apresentado e nos posicionar frente a isso. (PIMENTEL,2012, p.128). Ao referir-se sobre o acesso à manipulação da imagem, possibilidades de releituras, desconstrução e criação, a autora alerta:

> Num mundo em que o poder da informação geralmente determina o poder de decisão, ter acesso à informação é um primeiro passo necessário para que se possa pensar e construir conhecimentos básicos para que se possa, também, pensar o ensino/elaboração de Arte Contemporânea. (PIMENTEL,2012, p.131)

Conhecer as possibilidades das tecnologias contemporâneas qualifica as práticas educativas em Arte e diversifica as formas de pensar a imagem. Todavia, é preciso que na formação de professores haja a preparação para pensar a utilização dos recursos tecnológicos

em sala de aula com o propósito de garantir um ensino/aprendizagem de Arte de forma consistente/crítico/criativo e de qualidade.

Segundo Fusari (1990), o planejamento é um elemento norteador à realização da prática docente significativa.

> Um profissional da Educação bem-preparado supera eventuais limites do seu plano de ensino. O inverso, porém, não ocorre: um bom plano não transforma, em si, a realidade da sala de aula, pois ele depende da competência-compromisso do docente. Desta forma, planejamento e plano se complementam e se interpenetram, no processo ação-reflexão-ação da prática social docente. (FUSARI, 1990, p.46)

O autor aborda os problemas e desafios do planejamento de ensino na atuação docente e traz importantes reflexões para que possamos pensar formas de debater o assunto. Ressalta que o conceito de planejamento necessita ser revisto, reconsiderado e redirecionado.

Nas reflexões de Ana Mae Barbosa (2015) encontramos contribuições significativas para pensar as práticas educativas evidenciadas na escola. A autora adverte que ainda há escolas ensinando desenho geométrico em lugar de Arte, outras dando xerox de personagens de Disney para colorir e professores dando imagens para copiar em nome da releitura. Ressalta que:

> Isso tudo ao lado de muita experiência imaginativa, inventiva, significativa, com fotografias, cinema, vídeo, montagens digitais, instalações e trabalhos de análise do ver imagens, objetos, crítica de publicidade, o mundo virtual e o mundo real em busca de interpretação de significados ou respostas imaginativas. (BARBOSA, 2015, p.16)

Repensar a formação de professores no âmbito das políticas educacionais implantadas a partir da LDBEN nº 9.394/96, tendo como base os autores que discutem a temática, é uma ação necessária que poderá contribuir para esclarecer as exigências atuais da profissão docente. Ao abordar sobre a formação de professores pesquisadores para um novo desenvolvimento profissional, Marli André (2016) destaca:

> Para abordar o tema da formação do professor pesquisador é preciso estender a discussão a outros aspectos que vêm sendo objeto de debate no campo da formação de professores nos anos recentes, como a reflexão sobre a prática, o trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional. (ANDRÉ, 2016, p.17)

Para a autora esses aspectos são essenciais para repensar não somente a estrutura desses espaços formativos, mas, sobretudo, repensar as formas ou metodologias de formação. "Temos de repensar as práticas de formação, levando em conta os princípios da aprendizagem do adulto, as possibilidades do trabalho coletivo, o envolvimento ativo do sujeito na sua aprendizagem, o diálogo, as interações sociais" (Idem, p.22). Ao abordar a reflexão sobre a prática, a autora ressalta que atuar criticamente significa debruçar sobre o próprio trabalho para poder entender aquilo que está sendo feito, ponderar sobre o que é adequado, sobre os acertos e o que é preciso mudar para obter resultados satisfatórios. Essa reflexão, segundo Marli André, implica em planejar e rever a nossa ação. Enfatiza a necessidade de registrar nosso trabalho com base nas leituras e discussões coletivas para construir possíveis mudanças. "E, para que nossa ação docente seja efetiva, ela tem de conseguir fazer com que a maioria dos nossos alunos realmente se aproprie dos conhecimentos, das habilidades e das atitudes necessárias para se desenvolverem e se tornarem cidadãos críticos e criativos" (ANDRÉ, 2016, p.19). Em suas análises a autora considera que a prática não pode ser assumida apenas individualmente. É uma responsabilidade e uma tarefa do coletivo escolar.

Para Nóvoa (2016), "formar um professor é conseguir que alguém aprenda a conhecer, a pensar, a sentir e a agir como um profissional docente". (NÓVOA, 2016, p.1) Nesse sentido, consideramos relevante a necessidade de se criar as condições básicas para a organização de um espaço educacional nas Licenciaturas que valorize a formação docente.

> É claro que não se pode ser professor sem combinar três tipos de conhecimento: saber muito bem o conteúdo que se vai ensinar – isso é central, se não se souber muito bem história, não se pode ensinar história; se não se souber muito bem matemática, não se pode ensinar matemática; ter as bases centrais de tudo que é da pedagogia, das teorias da aprendizagem, sobre a maneira como as crianças aprendem; e depois, ter conhecimento da profissão, saber como a profissão funciona na prática, qual é o conhecimento profissional, como se organizar nas escolas, como qualificar o trabalho. Sem esses tipos de conhecimento, é impossível ser professor. E quando se desvaloriza um deles, perde-se a dimensão do que é a formação de professores. (NÓVOA, 2016, p.1)

Uma política de valorização e permanência da Arte na Educação Básica é assunto amplamente discutido nos eventos científicos, especialmente no Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil – CONFAEB, realizado anualmente. Além de motivar os profissionais e estudantes de Arte, amplia as perspectivas de atuação em várias frentes de luta. A articulação coletiva integrada para viabilizar em cada localidade uma política mais efetiva de

permanência, valorização e reconhecimento do Ensino da Arte em todos os níveis de ensino é uma ação prioritária. São muitas perguntas que permeiam os eventos científicos em busca de respostas: Que Arte está sendo ensinada nas instâncias educacionais? Para quem? Para quê? Por quem?

Ao refletir sobre a atuação política da Federação de Arte Educadores do Brasil – FAEB, Ivone Mendes Richter faz um importante destaque em relação ao surgimento do movimento Arte/Educação no Brasil como forma de defesa da qualidade do ensino/aprendizagem da Arte. Ressalta que

> a FAEB surgiu de uma necessidade de discussão conceitual e de estruturação de forças, em um momento em que a educação nacional passava por uma grande crise, motivada pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases 5692/71, em pleno vigor da ditadura militar. Esta Lei colocou um sério problema para o ensino da arte, pois além de tratar a arte como mera atividade na escola, ainda interferia desastrosamente na formação do professor de arte, através das licenciaturas curtas em educação artística. (RICHTER, 2008, p.323)

O fortalecimento e valorização do ensino/aprendizagem da Arte por meio de uma educação comprometida com a identidade social e cultural brasileira foi um dos motivos para a criação da FAEB em 1987. E, segundo a autora,

> A discussão conceitual nunca foi descuidada, os congressos anuais, a cada ano [...] mantiveram o debate e a divulgação das pesquisas e das publicações, além de estabelecerem o intercâmbio entre os Estados e o reencontro forte e amigo dos arte/educadores. (Idem, 2008, p.327)

Para Ana Mae Barbosa (2016) a luta pela manutenção da obrigatoriedade do ensino da Arte foi de todos da FAEB. "Fizemos manifestações públicas em frente a Bienal, e usamos o "telegramaço", enviando mensagens para todos os senadores (BARBOSA, 2016, p.3). Portanto, o Congresso da FAEB é um espaço de luta política em que são construídos os diálogos e enfrentamentos de forma coletiva e representativa. É nesse evento que buscamos dialogar de forma consistente sobre as práticas educativas no contexto das escolas, universidades e espaços culturais, debatendo os processos de ensino/aprendizagem na educação formal, não formal e na formação do professor de Arte – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, com base em pesquisas e experiências fundamentadas.

Assim, com base nas reflexões dos autores, entendemos que na formação de professores de Arte precisamos de ações pontuais para o redirecionamento do ensino/aprendizagem na Educação Básica com vistas a propor práticas educativas críticas no enfrentamento das mudanças curriculares estabelecidas pelo Ministério da Educação - MEC.

Intenções expressas nos documentos do MEC para o campo da Arte

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais e as Diretrizes Curriculares Nacional para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, são documentos que destacamos para refletir alguns aspectos que consideramos pertinentes.

No que diz respeito à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o documento estabelece o que deverá ser ensinado nas escolas do Brasil na Educação Básica. Todavia, a renovação curricular pretendida vem revelando descompassos com relação a realidade das escolas, que nem sempre priorizam o Ensino da Arte em cada nível e ano de ensino. Assim, entende-se que haverá dificuldades para garantir as proposições/orientações da BNCC em seu processo de implantação/implementação.

Segundo Rosa Iavelberg (2018, p.82), "será preciso garantir que os profissionais da educação escolar em Arte sejam protagonistas de suas práticas e sabedores das teorias que abraçam". A autora, destaca que a BNCC não oferece referências (bibliográficas, digitais, de periódicos etc.), para que os professores e gestores possam compreender e aprofundar suas proposições, sendo este um dos entraves para implantação da mesma. Considera condição fundamental que os docentes possam articular teoria e prática em diálogo com os fundamentos metodológicos que adotarão na elaboração dos currículos.

Se a BNCC é: "Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares" (BRASIL, 2017, p.8), considera-se primordial evidenciar com mais clareza no texto da BNCC Arte os objetos de conhecimentos e habilidades, objetivando garantir a presença do ensino/aprendizagem de cada modalidade artística na Educação Básica.

Outra questão que merece ser refletida para que possamos pensar sobre de que maneira vamos viabilizar, diz respeito a que

> A progressão das aprendizagens não está proposta de forma linear, rígida ou cumulativa com relação a cada linguagem ou objeto de conhecimento, mas

> propõe um movimento no qual cada nova experiência se relaciona com as anteriores e as posteriores na aprendizagem de Arte (BRASIL, 2017, p.195).

Assim exposto, considera-se que o problema será agravado ainda mais na tão reconhecida fragilidade das propostas pedagógicas para o componente curricular Arte. Em função da indefinição de quais modalidades artísticas irão compor o currículo escolar, pergunta-se: como viabilizar a progressão das aprendizagens de Arte no contexto escolar? A integração das artes na perspectiva interdisciplinar (assim pensamos ser a orientação) não ficará comprometida em seu sentido conceitual e metodológico? Quem vai mediar cada nova experiência no ensino/aprendizagem de Arte? É o professor de Arte ou Artes?

Conforme já discutimos em trabalho anterior[2], (PIMENTEL; MAGALHÃES, 2018), deixar a critério dos sistemas e redes de ensino a efetivação das aprendizagens em Arte é flexibilizar e fragilizar demais a orientação de um documento que é de obrigatoriedade nacional, e tem como objetivo a "redução das desigualdades educacionais no Brasil e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros" (BRASIL, BNCC, 2017, p.5).

Em relação as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Artes Visuais (2009)[3] observa-se que as competências e habilidades elencadas no Artigo 4º sinalizam caminhos que possam contemplar práticas educativas comprometidas com um ensino/aprendizagem significativo à formação de professores.

> Art. 4º. O curso de graduação em Artes Visuais deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades para:
> I - interagir com as manifestações culturais da sociedade na qual se situa, demonstrando sensibilidade e excelência na criação, transmissão e recepção do fenômeno visual;
> II - desenvolver pesquisa científica e tecnológica em Artes Visuais, objetivando a criação, a compreensão, a difusão e o desenvolvimento da cultura visual;
> III - atuar, de forma significativa, nas manifestações da cultura visual, instituídas ou emergentes;
> IV - atuar nos diferentes espaços culturais, especialmente em articulação com instituições de ensino específico de Artes Visuais;

[2] O texto Docência em Arte no contexto da BNCC: É preciso reinventar o ensino/aprendizagem em Arte? foi publicado na Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 220-231, maio/ago. 2018. Disponível em: http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.83234

[3] Resolução nº 1, de 16 de janeiro de 2009, aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais e dá outras providências

> V - estimular criações visuais e sua divulgação como manifestação do potencial artístico, objetivando o aprimoramento da sensibilidade estética dos diversos atores sociais. (BRASIL, 2009, p.2)

Fortalecer as práticas educativas no campo das Artes Visuais e garantir meios que possibilitem qualificar e ampliar o repertório artístico/estético/cultural dos estudantes são os propósitos das Diretrizes. No entanto, o Ensino da Arte como componente curricular obrigatório tem revelado dificuldades para garantir os objetivos pretendidos pelas propostas e ou programas que chegam às escolas públicas por diversos motivos - carga horária reduzida, ausência de política efetiva para o ensino/aprendizagem de Arte, domínio dos conteúdos, metodologias, avaliação e outros. Consequentemente, há descompassos/descaracterizações para o desenvolvimento do ensino/aprendizagem em Arte/Artes Visuais que vão comprometer, também, a atuação dos professores na Educação Básica.

Sobre as Diretrizes Curriculares Nacional para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada [4] (Resolução nº2 de 01/07/15), no art. 2º, § 2º é destacado que:

> No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional. (BRASIL, 2015, p.3)

Considerando as determinações das Diretrizes e o que preconiza a atual LDBEN, nº9.394/96, sobre a formação de professores, pergunta-se: os docentes das IES que formam os professores para atuar na Educação Básica, tem formação adequada para atuar nas Licenciaturas? Será que só com o mestrado e/ou doutorado em Artes (sem a Licenciatura em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), conforme a exigência nos Editais de Concursos Públicos de algumas Instituições de Ensino Superior, é suficiente para garantir uma sólida formação docente? Por que há Concursos Públicos para atuar na Educação Básica em Arte que só exigem a Licenciatura em Educação Artística e não consideram as Licenciaturas em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro?

Ao analisar alguns documentos do MEC que trata sobre a formação de professores observa-se que no campo da Arte há situações que necessitam ser consideradas para não

[4] Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

comprometer as orientações e proposições contidas nos documentos oficiais. Segundo o art.62 da LDBEN nº9.394/96,

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996)

No Plano Nacional de Educação, dentre as 20 metas elencadas, há metas que estabelecem as bases para a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação. Considerando a meta 17 do PNE:

> Garantir regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação da educação de que tratam os incisos I, II, e III do *caput* do art.61 da Lei nº9.394 de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2017, p.35)

Se realmente queremos contemplar as exigências da LDBEN nº 9.394/96, e dos documentos citados com relação a formação de professores, compreende-se ser necessário garantir que os egressos das Licenciaturas em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro ocupem os cargos solicitados nos concursos públicos para a carreira de professor na Educação Básica e Ensino Superior.

Dois exemplos de não cumprimento do que determina a legislação ocorreram no Estado do Pará e o mesmo vem ocorrendo em outros Estados[5]. Os buracos e brechas ocupados por profissionais de outras áreas afins (ou nem sempre afins) e as descaracterizações do ensino/aprendizagem de Arte vão sendo legitimadas por várias instâncias educacionais e interesses diversos. Com isso, os profissionais da Educação em Arte ficam à deriva diante de argumentos que não correspondem aos direitos assegurados na legislação vigente.

A chamada do Edital para docente no Concurso Público realizado em 2017 para ocupar o cargo de Professor Adjunto do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPA do Instituto de Ciências da Arte, centrado no Tema do Concurso Ensino/Aprendizagem em Artes Visuais,

[5] Para acesso aos documentos elaborados pela FAEB consulte o site: www.faeb.com.br.

tinha como requisito para concorrer: "Doutorado em Arte, ou Educação, ou áreas das Ciências Humanas, ou das Ciências Sociais, ou das Ciências Sociais Aplicadas". No mesmo Edital, para o Instituto de Letras e Comunicação centrado no Tema do Concurso Língua Francesa e Seu Ensino/Aprendizagem, tinha como requisito para concorrer: "Doutorado em Ensino-Aprendizagem de Línguas, ou Linguística Aplicada, ou Ciência da Linguagem, ou Língua Francesa, ou Literatura Francesa, **com Graduação em Letras-Frances**" (grifo da autora).

Conforme os requisitos do Edital para concorrer em ambos os cursos, é notório que o curso de Licenciatura em Artes Visuais não delimitou no Edital a Graduação em Artes Visuais, conforme inserido no mesmo Edital para o curso de Licenciatura em Letras. Após questionamentos de alguns interessados, o argumento foi centrado em regras internas da UFPA. Na ocasião, a FAEB, em setembro de 2017, encaminhou um documento para a Diretora Geral do Instituto de Ciências da Arte (ICA) da UFPA solicitando a retificação no Edital do Concurso Público com o seguinte argumento:

> Considerando o que preconiza a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9.394/96 que exige a formação específica dos professores em cada linguagem para respaldar uma educação de qualidade em que forme cidadãos críticos, como rege a Lei, para todas as escolas de Arte do Brasil. [...] Diante do exposto, a FAEB, no exercício de suas funções de luta por um ensino de Arte cada vez mais forte nesse país, solicita a retificação do referido Edital em relação as áreas afins listadas para o concurso do tema Ensino/Aprendizagem em Artes Visuais.[...] Inserindo no item Requisito o seguinte texto: Doutorado em Artes ou Educação, com Licenciatura em Artes Visuais ou Licenciatura em Educação Artística Habilitação em Artes Plásticas ou Licenciatura em Educação Artística Habilitação em Desenho. (FAEB, 2017, p.2)

Em função de haver 15 inscritos, a solicitação de alteração do Perfil no Edital, feita pela FAEB, foi indeferida pela Câmara de Ensino de Graduação do Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão da UFPA. Diante da situação apresentada e da abertura, tão generosa, para as áreas afins, garantir o direito aos egressos da Licenciatura em Artes Visuais de concorrerem aos concursos públicos para docente, fica cada vez mais difícil em função dos argumentos que, no nosso entendimento, não correspondeu aos critérios estabelecidos por outros cursos de graduação da UFPA[6].

[6] O resultado final dos aprovados revelou que nenhum egresso da Licenciatura em Artes Visuais foi aprovado para o tema do concurso - Ensino/Aprendizagem em Artes Visuais- que, no mínimo, deveria ser egresso da Licenciatura em Artes Visuais.

O resultado final, mais uma vez, contribuiu para afetar a formação docente em Artes Visuais e as possibilidades, tão necessárias, para manter o PIBID no curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPA, cancelado em 2018, em função de não contemplar em seu quadro docente professores com os requisitos exigidos pelo Edital da CAPES[7]. Sem perspectivas imediatas para continuar com o PIBID, o curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPA vem sendo prejudicado em função de que a maioria dos docentes não possuir o título solicitado e a produção acadêmica não ser voltada para a formação de professores, conforme as exigências do Edital da CAPES, para compor o núcleo de orientadores.

Outro caso que consideramos inusitado e que corrobora para fragilizar o campo da Arte foi a realização do Concurso Público C-173, Edital 01/2018 SEAD – 19/03/18, da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC/PA. Na prova de título do referido concurso, foi atribuída a nota zero, pela Consulplan, aos candidatos aprovados cujas graduações são nas licenciaturas em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. O Edital referido exigia um profissional Licenciado em Educação Artística, um perfil amparado pela revogada Lei nº5.692/71, atualmente substituída pela LDBEN nº9.394/96.

Em outubro de 2018 a FAEB encaminhou um documento à Secretária de Estado de Educação/SEDUC-PA, no sentido de intervir e garantir que os candidatos aprovados no Concurso Público C-173, Edital 01/2018 SEAD – 19/03/18, da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC/PA, fossem chamados para exercerem o cargo de professor de Artes na Educação Básica conforme determina a LDBEN nº9.394/96.

> Diante do exposto solicitamos a atenção de Vossa Senhoria, no sentido intervir e garantir que os candidatos aprovados no Concurso Público C-173, Edital 01/2018 SEAD – 19/03/18, da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC/PA, sejam chamados para exercerem o cargo de professor de Arte na Educação Básica. (FAEB, 2018, p.2)

O caso foi tão desgastante que somente em 07 de agosto de 2019, após vários movimentos de enfrentamento da categoria junto a justiça do Estado do Pará e Assembleia Legislativa do Estado do Pará, é que saiu no Diário Oficial a reclassificação dos candidatos

[7] A retirada do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPA em 2018 acirrou a não participação dos discentes em projetos que contribuem com a formação, e os debates sobre as políticas públicas para o campo da Arte foram afetados consideravelmente em função dos silêncios sobre a questão. A perspectiva em resolver o retorno do PIBID/Artes Visuais não se observa a curto, médio e longo prazo, em função dos princípios estabelecidos pela CAPES (Edital 07/2018).

aprovados para ocupar o cargo de Professor de Arte. Todavia, ainda se aguarda o processo de homologação do cargo de Professor de Arte para que possamos comemorar[8].

Ao refletir sobre as situações expostas, presume-se que após a divulgação da Medida Provisória nº746/16, que delega poderes para o exercício do magistério aos profissionais com "notório saber", provavelmente houve equivocos com relação a atuação dos professores na Educação Básica. Ao permitir a contratação de profissionais com "notório saber", reconhecidos pelos respectivos sistemas de ensino, entende-se que as conquistas pelo fortalecimento dos cursos de Licenciatura foram/são afetadas com a alteração do Artigo 61 da LDBEN nº9.394/96, contribuindo para o desmonte/retrocesso das licenciaturas.

> Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009) [...].
> III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim; e
> IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação para atender o disposto no inciso V do **caput** do art.36. (BRASIL, 2016)

Importante salientar que o inciso IV, do art. 61, da Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, alterado pelo art. 1º da Medida Provisória nº746, em setembro de 2016, passou a vigorar com a seguinte redação:

> IV – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação para atender o disposto no inciso V do caput do art.36, desde que não exista profissional com formação na área requerida. (BRASIL, 2016)

Na justificativa da Medida Provisória o Deputado Stefano Aguiar do PSD/MG, ressalta que: "há necessidade de incluir professores que sejam atuantes em suas categorias profissionais, os quais nem sempre possuem a formação pedagógica tradicionalmente exigida justamente por estarem tão envolvidos no mercado profissional". E acrescenta:

> No entanto, nosso entendimento é que os profissionais de notório saber só devem atuar quando não houver um profissional formado. Sugere-se, neste caso, a alteração do parágrafo, obrigando que o Estado opte sempre pelo

[8] No dia 02 de setembro de 2019 haverá uma ação de protesto pela nomeação dos professores de Artes aprovados no Concurso Público C-173, Edital 01/2018 SEAD – 19/03/18, da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC/PA.

> profissional formado e, não havendo disponibilidade, o profissional de notório saber. (BRASIL, 2016b)

Considerando a justificativa do Deputado, entende-se que a flexibilização para decisões de competência do Estado poderá comprometer a atuação dos professores, principalmente no interior do Estado, em que não há um número significativo de professores para atuar em todas as modalidades artísticas. Em vez de criar políticas educacionais para atender as demandas da formação específicas no campo da Arte, o que essa Medida Provisória propõe não corresponde às necessidades de um ensino/aprendizagem com qualidade na Educação Básica.

Ao consultar o art.61, da Lei nº9.394/96, em agosto de 2019, observou-se que houve mais uma alteração:

> IV – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação para atender o disposto no inciso V do caput do art. 36.
> V – profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 2019, p.37)

Assim, considerando o que foi alterado no art.61 da LDBEN nº9.394/96 e a justificativa do Deputado, mais perguntas surgem em busca de respostas: Os professores de Arte formados em uma modalidade artística (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) serão convocados para fazer o curso complementar para cada modalidade? Ou os professores de áreas afins serão convidados para atuar no campo da Arte em função de seu "notório saber"?

Compreende-se que ao propor a certificação de conhecimento para professores da Educação Básica, de áreas afins e para qualquer nível de ensino, a formação de professores será comprometida em sua essência. Segundo a professora Ana Archangelo, o Projeto de Lei nº839/2016, valendo-se da Medida Provisória nº746/16, subverte por completo seu sentido original. "[...] Sua finalidade precípua é reduzir o **déficit de professores** da rede estadual de ensino, ampliando o contingente de profissionais "habilitados" a assumir a árdua e relevante tarefa de formar nossos jovens". (ARCHANGELO, 2017, p.1)

Decisões equivocadas e práticas educativas não críticas e descontextualizadas contribuem para fragilizar as licenciaturas, a atuação docente e os movimentos políticos em prol da qualidade do ensino/aprendizagem. Se queremos qualificar a formação docente em Arte é preciso debater as propostas que surgem e como as modalidades artísticas vão se configurar

diante do "notório saber". Propor as mudanças que são preconizadas nos documentos do MEC para uma formação sólida, que possibilite ampliar a visão e a atuação desse profissional para atuar na Educação Básica, exige esforço coletivo com vistas a refletir quais concepções teóricas/metodológicas sobre a formação de professores queremos e que ensino/aprendizagem pretendemos construir nesses espaços educativos.

Conhecer os documentos que norteiam as políticas educacionais de forma crítica/reflexiva é imprescindível. Sem dúvida, os documentos só serão instrumentos de redirecionamento do ensino/aprendizagem de Arte se houver interesse em responder as transformações/mudanças propostas pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em consonância com os desenhos curriculares das escolas e universidades visando o alcance dos objetivos pretendidos por meio de práticas educativas viáveis e exequíveis.

Considerações possíveis

Analisar as políticas educacionais que estão redirecionando o ensino/aprendizagem de Arte em todos os níveis da Educação e suas implicações na formação e atuação do professor, foi o propósito deste texto. Assim, com base nas questões levantadas, esperamos ampliar o debate sobre as políticas educacionais e formação de professores diante das intenções e proposições dos documentos oficiais do MEC.

Sabe-se que há muitas dificuldades para o desenvolvimento do ensino/aprendizagem de Arte na maioria das escolas da Educação Básica. Investir em políticas educacionais que priorizem a formação de professores em sintonia com as demandas das escolas públicas é uma das ações necessárias para qualificar o ensino/aprendizagem nas instâncias educacionais.

As políticas públicas que estamos vivenciando resultam de tramas conduzidas as quais são delineadas pelas relações de poder de grupos dominantes que não consideram os interesses de grupos dominados. Portanto, no ensino/aprendizagem de Arte é imprescindível que os egressos das Licenciaturas em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro ocupem os "buracos e brechas" nas escolas e também nas universidades, no sentido de equacionar os entraves das práticas educativas em Arte.

Enfim, a democratização do componente curricular Arte nos espaços escolares requer uma atuação comprometida, crítica, reflexiva e eficaz dos professores. É preciso ser protagonista das práticas educativas para enfrentar/ressignificar as mudanças curriculares estabelecidas pelo Ministério da Educação.

Referências

ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido. Centralidade do estágio em cursos de Didática nas Licenciaturas. In: ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2014. p.15-40.

ANDRÉ, Marli. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRE, Marli. **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016, p.17-34.

ARCHANDELO, Ana. **"Notório saber" na educação desonera o estado de sua responsabilidade**. 2017. Disponível em:https://www.cartacapital.com.br/educacaoartigo/notorio-saber-na-educacao-desonera-o-estado-de-sua-responsabilidade/ Acesso em: 27 ago. 2019.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Políticas públicas para o ensino da Arte no Brasil**: o perde e ganha das lutas. Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/biblioteca/acervo/producao-academica/002791825.pdf>. Acesso em: 20/ago. 2019.

BARBOSA, Ana Mae. **Redesenhando o desenho**: educadores, política e história. São Paulo: Cortez, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC: versão 3, Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/>. Acesso em: 22 jul. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2,** de 1º de julho de 2015. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download>. Acesso em: 22 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 jul. 2019.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Brasília, DF, 22 de set. 2016a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=39621. Acesso em: 16 jul. 2019.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016b. Brasília, DF, __ de set. 2016, Emenda Modificada Nº__, de 2016. Disponível em: https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4708207&disposition=inline Acesso em: 27 ago. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017.

FAEB (2017). Solicitação de retificação no Concurso Público para professor adjunto do Curso de Licenciatura em Artes Visuais/Instituto de Ciências da Arte da Universidade Federal do Pará. Disponível em: <http://www.faeb.com.br>. Acesso em: 26 ago. 2019.

FAEB (2018). Nota de repúdio à decisão da Seduc-Pará que impede a posse de professoras/es de Arte no concurso público C-173 de 2018. Disponível em: <http://www.faeb.com.br>. Acesso em: 26 ago. 2019.

FAEB (2018). Proposições da FAEB para implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) referente ao componente curricular ARTE na Educação Básica. Disponível em: <http://www.faeb.com.br>. Acesso em: 17 ago. 2018.

FUSARI, José Cherchi. **O planejamento do trabalho pedagógico**: algumas indagações e tentativas de respostas. São Paulo: 1990. (Série Ideias) p.44-53. Disponível em:

http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf. Acesso em: 16 jan. 2019.

IAVELBERG, Rosa. A Base Nacional Curricular Comum e a formação dos professores de arte. In*:* **Revista Horizontes** – USF, v. 36, n. 1, p. 74-84, jan./abr. 2018. Disponível em: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.576. Acesso em: 10 jan. 2019.

NÓVOA, A. **O professor pesquisador e reflexivo**. TVE Brasil, Um salto para o futuro, 2001. Entrevista em: http://www.tvebrasil.com.br/salto. Disponível em: http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/didatica_I/aula_04/imagens/03/professor_pesquisador_reflexivo.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2016.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Ensino/aprendizagem em arte e mediação: problemas e inovações. In: QUEIROZ, João Paulo; OLIVEIRA, Ronaldo (org.). **Os riscos da arte/educação, mediação e formação**. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes (CIEBA). 2018. Disponível em: http://congressomateria.fba.ul.pt/rede.htm. Acesso em: 21 jul. 2018.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. Tecnologias contemporâneas e o ensino da Arte. In: In. BARBOSA, Ana Mae. (org.). **Inquietações e mudanças no ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 2012. p.127-137

PIMENTEL, Lucia Gouvêa; MAGALHAES, Ana Del Tabor Vasconcelos. Docência em arte no contexto da BNCC: É preciso reinventar o ensino/aprendizagem em Arte? **Revista GEARTE**, Porto Alegre: UFRS, v. 5, n. 2, p. 220-231, mai./ago. 2018.

RICHTER, Ivone Mendes. Histórico da FAEB: uma perspectiva pessoal. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Ensino da arte:** memória e história. São Paulo: Perspectivas, 2008.

SMITH, Ralph. Excelência no ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos (org.). **Arte-educação**: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 1997. p.95-109.

O ENSINO DA ARTE E A PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DO AMAZONAS NA PERSPECTIVA DA BNCC

Simara Brasil Couto de Abrantes[1] – SEED-AM

Resumo
Este artigo tem por objetivo apresentar uma breve análise das propostas de Arte no estado do Amazonas, contemplada nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte e na Base Nacional Comum Curricular. O primeiro enquanto documentos elaborados com a intenção de propor diretrizes teórico-metodológicas, o segundo enquanto tem caráter normativo, fixando os conteúdo mínimos a serem desenvolvidos e respeitando a parte diversificada do contexto regional proporcionando a reflexão sobre a prática pedagógica do professor em sala de aula, na área de arte, dentro do currículo para o Ensino Fundamental e Ensino Médio.
Palavras-chave: Ensino da arte. Parâmetros Curriculares. BNCC.

Introdução

Com a intenção de oferecer um instrumento de apoio às discussões pedagógicas dentro da escola, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais, até o momento esses foram os documentos oficiais e norteadores da prática pedagógica do professor em sala de aula, nas diferentes áreas do currículo, porém seu uso era facultativo, tendo o caráter de um documento referencial.

A Arte enquanto disciplina apresenta orientações que propiciam a compreensão do significado da arte na educação, explicita conteúdos, objetivos e especificidades, e também à arte contextualizada nas relações sociais, como manifestação humana.

O documento de Arte é apresentado em dois momentos importantes para a sua compreensão no currículo escolar:

a) Primeiro momento: trata do histórico da arte no ensino fundamental e suas correlações com a produção em arte enquanto objeto de estudo;

1 A autora foi redatora formadora da Base Nacional Comum Curricular no componente Arte do Ensino Fundamental e atualmente exerce a mesma função no Ensino Médio. É licenciada em Educação Artística e atua como técnica pedagógica na Secretaria de Estado de Educação e Desporto – SEED/AM. simara@seduc.net

b) Segunda momento: trata da descrição da arte no ensino fundamental, destacando quatro linguagens – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

A apresentação da Arte se destaca pela abordagem pedagógica, histórica, metodológica e discussão de novos conceitos, como a ideia de quando aborda a estética e sua presença por toda a trajetória da arte, seu tempo e espaço. Igualmente ocorre quando ao dar a arte o caráter multidisciplinar, quando sugere uma prática envolvendo diferentes linguagens artísticas. Em outro momento, por exemplo, ocorria que ao se trabalhar com Artes Plásticas, esta tinha o foco apenas na execução de um produto estético, agora não mais visto desta forma.

1. Proposta Curricular Vigente no âmbito da Rede Pública do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A estrutura da Proposta Curricular do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas redes pública e privada de ensino, até o momento, seguiam igualmente, com as seguintes nomenclaturas: Objetivos do componente; Eixo temático (Linguagens Artísticas); Conteúdo; Conceitos; Procedimentos e Atitudes. Tais preceitos estão alicerçados pela proposta triangular de Ana Mae, conforme apontada pelos PCN's. Esta metodologia tem como base o fazer artístico que perpassa pela apreciação, produção e reflexão.

Fig 1. Proposta triangular de Ana Mae. Imagem criada pela autora.

2. Referencial Curricular do Amazonas – RCA - 1º ao 9ºano do Ensino Fundamental

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC, homologada pelo Conselho Nacional de Educação - CNE - CP N. 2, em 17 de dezembro de 2017, considerando o art. 210 da Constituição Federal, diz: "serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais". Assim, os estados organizam suas propostas curriculares com a proposta

de deliberar o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, como prevista na BNCC.

O RCA, diferente dos PCN`s que atua enquanto proposta, este tem seu caráter normativo garantindo aos estudantes seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, de acordo com o Plano Nacional de Educação - PNE, Plano Estadual de Educação e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394/1996, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos visando à formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva e ainda, fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCN`s.

Nesse contexto, as Secretarias municipais e estaduais de educação assumem seus papeis de protagonistas, formalizando um termo de cooperação por meio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME e Conselho Nacional dos Secretários de Educação - CONSED para fins de construção do Referencial Curricular do Amazonas – RCA - 1º ao 9ºano do Ensino Fundamental.

Assim, o documento de Arte foi organizado por uma equipe técnica de redatores e coordenadores da UNDIME e CONSED, teve como colaboradores os professores especialistas da Universidade do Estado do Amazonas - UEA e Universidade Federal do Amazonas – UFAM, com as contribuições dos educadores das Secretarias Municipais e Estaduais por meio de formulários digitais e consulta pública.

A BNCC apresenta o Componente Arte por meio do ensino das linguagens Artes Visuais, Dança Música e Teatro, de modo a integrá-las com o patrimônio cultural e as tecnologias. Estas articulam saberes referentes a produtos estéticos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. Fayga (1993) diz:

> As potencialidades e os processos criativos não se restringem, porém, à arte. Em nossa época, as artes são vistas como área privilegiada do fazer humano, onde ao indivíduo parece facultada uma liberdade de ação em amplitude emocional e intelectual inexistente nos outros campos de atividade humana. Não nos parece correta essa visão de criatividade. O criar só pode ser visto num sentido global, como um agir integrado em um viver humano.

De fato, criar e viver se interligam. Mais do que se ocupar em elaborar um produto, o ensino da arte visa trabalhar o seu processo, buscando produzir a sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades que manifestam como formas de expressão.

> Os processos de criação precisam ser compreendidos como tão relevantes quanto os eventuais produtos. Além disso, o compartilhamento das ações artísticas produzidas pelos alunos, em diálogo com seus professores, pode acontecer não apenas em eventos específicos, mas ao longo do ano, sendo parte de um trabalho em processo. (BNCC, 2017 p. 193).

Além disso, a arte contribui para a interação crítica dos estudantes frente a complexidade do mundo, também favorece o respeito às diferenças, e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, no exercício da cidadania.

As dez competências gerais apresentadas pela BNCC e asseguradas aos estudantes definem as aprendizagens essenciais que consubstanciam, pedagogicamente, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno. Essas competências gerais articulam com as competências da área de linguagens e as competências do componente Arte. As competências mobilizam os conhecimentos - conceitos e procedimentos, habilidades - práticas, cognitivas e socioemocionais, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Enquanto as habilidades são focadas no desenvolvimento cognitivo, capacidade motora, noção espacial, capacidade de ler e interpretar. Tais habilidades serão adquiridas ao longo do tempo. No ensino fundamental em Arte, essas habilidades são as mesmas ao longo da etapa do anos iniciais (1º ao 5º ano), totalizando 26 (vinte e seis) , enquanto que na etapa dos anos finais (6º ao 9º ano) totalizam 35 (trinta e cinco) que igualmente se repetem ao longo de cada etapa, fazendo com que o conhecimento ocorra de modo progressivo, ampliando o repertório a cada ano estudado.

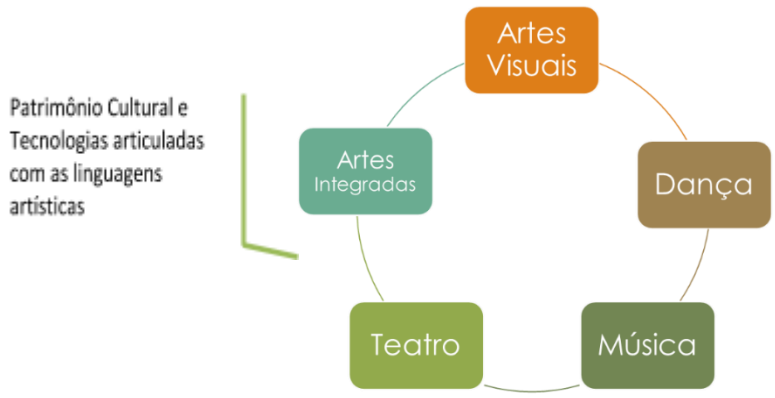
Orientado pela BNCC, o Referencial Curricular Amazonense adota parte da estrutura proposta, onde contempla os seguintes campos: Unidade Temática, Competências, Habilidade e Objeto de Conhecimento, acrescenta o Detalhamento do objeto de Conhecimento, conforme o quadro abaixo.

Fig 2. Detalhe do RCA de ARTE - Ensino Fundamental - Anos Finais - 9º ano. Imagem adaptada pela autora.

Unidade Temática: Artes Integradas			
Competências	**Habilidades**	**Objetos de Conhecimento**	**Detalhamento do objeto de Conhecimento**
2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações. 6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.	(EF69AR35) Identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável.	Arte e tecnologia	_Relações entre as artes e as diferentes tecnologias e recursos digitais - o mercado e o consumo do entorno local e global; _Profissionais da arte e o mercado de trabalho;

As Unidades Temáticas refere-se às linguagens artísticas Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e trás o tema Artes Integradas onde trata do Patrimônio Cultural e das Tecnologias na perspectiva inter-relacional com as linguagens artísticas.

Fig 3. As linguagens artísticas no componente de ARTE - Ensino Fundamental de acordo com a BNCC. Imagem criada pela autora.



As Artes Visuais trazem em seu bojo os estudos do desenho, pintura, escultura, arquitetura, fotografia, instalação, e aquelas que surgem com o advento das as novas tecnologias, videoarte, cinema e outros. Para tanto apresentam os objetos de conhecimento que articulam sob a égide das habilidades e competências específicas do componente, da área de linguagem e das competências gerais, na perspectiva de um grande espiral. As Artes Visuais serão trabalhadas de acordo com os objetos de conhecimento: Contextos e práticas, Elementos da linguagem, Matrizes estéticas e culturais, Materialidades, Processos de criação, Sistemas da linguagem.

A Dança, contudo esta irá desenvolver habilidades por meio das expressões corporais do estudante, de modo individual, coletivo e colaborativo. Serão trabalhadas de acordo com os objetos de conhecimento: Contextos e práticas, Elementos da linguagem e Processos de criação.

A Música trabalha a percepção sonora, seu contexto histórico, a música da cultura local e universal, e a escrita musical convencional e não convencional. Serão trabalhadas de acordo com os objetos de conhecimento: Contexto e práticas, Elementos da linguagem, Materialidades, Notação e registro musical e Processos de criação.

O Teatro trabalha habilidades que envolvam a expressão de todo o corpo humano, a comunicação verbal e não verbal. Serão trabalhadas de acordo com os objetos de conhecimento: Contextos e práticas, Elementos da linguagem e Processos de criação.

O conhecimento e prática dessas artes contribuem sobremaneira para o desenvolvimento cognitivo, sócio, físico, emocional e intelectual do aluno. Quaisquer que sejam as linguagens aplicadas e vivenciadas pelo aluno, será significativa para ele, por isso o componente Arte traz como unidade temática, além das linguagens já mencionadas, as **Artes Integradas**, que irá assegurar a comunicação entre as linguagens, relacionando o processo criativo, às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética, considerando a tecnologia, o patrimônio cultural, as matrizes estéticas culturais locais, regionais, nacionais e internacionais. Serão trabalhadas de acordo com os objetos de conhecimento: Processos de criação, Matrizes estéticas culturais, Patrimônio cultural e Arte e tecnologia.

A aprendizagem das linguagens artísticas por meio das competências e habilidades deve perpassar pelas seis dimensões do conhecimento tratadas a priori pela proposta triangular de Ana Mae, agora redimensionada por Mirian Celeste e Gisa Picosque. As dimensões não seguem sequência obrigatória, ocorrem de modo simultâneo.

Fig 3. As dimensões artísticas no componente de ARTE - Ensino Fundamental de acordo com a BNCC. Imagem criada pela autora.

3. A ARTE NO NOVO ENSINO MÉDIO

O Arte está referenciada na 6 ª Competência Específica da Área de Linguagens e suas Tecnologias, e está inserida na formação geral básica e nos itinerários formativos. Estes são focados em uma área do conhecimento, formação técnica e profissional ou na composição itinerários integrados.

Fig 4. A competência que trata da ARTE na Área de Linguagem apresentada pela BNCC. Imagem criada pela autora.

A área de linguagens contempla os componentes: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa. E está alicerçada em 6 (seis) campos:

- Campos de atuação social
- Campo da vida pessoal
- Campo da prática de estudo e pesquisa
- Campo jornalístico -midiático
- Campo de atuação na vida pública
- Campo Artístico

Quanto a Flexibilização do Currículo, este compreende a criação de espaços para discussão, pesquisa, estudo e prática, por meio dos itinerários formativos, como por exemplo:

- Laboratórios de Comunicação e Mídias
- Clubes de Leitura e de Teatro
- Núcleos de Criação Artística e Literária
- Oficinas Culturais e Desportivas
- e outros.

Os itinerários formativos nos currículos do novo ensino médio serão compostos por uma parte que mobiliza os conhecimentos previstos na BNCC, a formação geral básica e pelos itinerários formativos.

> Os itinerários formativos são o conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas escolas e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho. (MEC, 2018)

A organização dos itinerários está ligada a área do conhecimento e formação técnica e profissional ou mobilizar competências e habilidades de diferentes áreas ou da formação técnica e profissional, no caso dos itinerários integrados. A escolha desses itinerários fica facultada aos estudantes que podem cursar um ou mais itinerários formativos, de forma concomitante ou sequencial. As escolas terão autonomia para ofertar os itinerários mediante consultas prévias à comunidade, para tanto deve-se considerar os anseios dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte ensinada na escola contemporânea acompanha as mudanças do contexto educacional, onde o estudante deve ser exercer sua cidadania e protagonismo da sua aprendizagem. A fruição percorre por toda área da linguagem, mas é no componente arte que vai conversar com as demais dimensões artísticas: Criação, crítica, estesia, expressão e reflexão.

As mudanças que o mundo apresentam afetam as políticas para a educação de modo a adequar os currículos do ensino de arte na escolas. Essas mudanças faz-se pensar no novo perfil de estudante e do professor frente as diversidades que a sociedade apresenta. Não só para o aluno e professor, mas também toda a comunidade deve vencer os desafios que se apresentam na implementação do RCA. As mudanças perpassam pelo redesenho e execução do Projeto Político Pedagógico – PPP, o Plano de aula adequado à diversidade de matrizes estéticas culturais locais e regionais na perspectiva da interdisciplinaridade e/ou transdisciplinaridade, a progressão do conhecimento, a formação Integral do aluno, a consolidação e ampliação das habilidades, o protagonismo juvenil, a escolha e oferta dos itinerários no ensino médio; professor e aluno como pesquisador;

Toda ação pedagógica decorre da necessidade de atender os anseios do educando. Verifica-se, então, a valorização das emoções, expressões, criatividade, autonomia, colaboração, regionalismo e outros aspectos que permitam ao estudante ser capaz de criar, refletir e resolver situações para que possa projetar sua vida no convívio em sociedade.

O detalhamento dos objetos de conhecimento, foi um campo apresentado no Referencial Curricular Amazonense - RCA pensado como meio de colaborar com as escolas, na realização do seu Projeto Político Pedagógico e com o planejamento do professor. Pois, uma vez que a

BNCC não é currículo, entendendo que o currículo só acontece no chão da escola. Mas, para que a arte exerça seu verdadeiro papel na escola, deve ser somado ao RCA, a formação inicial e continuada dos professores, Acompanhamento pedagógico por meio das Secretarias e Coordenadorias/Divisões Distritais e equipe gestora da escola, apoio do Conselhos Estadual e Municipal de Educação, disposição de estruturas mínimas e materiais pedagógicos adequados as necessidades do estudante.

Deste modo pode-se concluir que os objetivos dos Parâmetros Curriculares para o Ensino da Arte estão em consonância com as orientações da Base Nacional Comum Curricular quando propõe que a arte seja estudada enquanto área de conhecimento, modificando o seu papel na escola, quando esta ainda vê o professor como decorador, animador de festas e outros, na intenção de confeccionar um produto artístico. A arte vem cumprir seu papel na escola quando a produção estética for tratada de forma livre e espontânea e enquanto processo, dessa forma o estudante terá o seu direito a educação garantido.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação, **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: 2017

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte. 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 86p. Brasil, 2004.

Guia de Implementação do Novo Ensino Médio. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/guia >. Acesso em 16/12/2019.

Parâmetros curriculares nacionais: arte. Vol. 6 (1ª a 4ª série). Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.

Referencial Curricular Amazonense. Arte/Ensino Fundamental. Manaus- AM, 2019

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 9 ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 1993.

MESAS-REDONDAS

Arte e os Nortes da Resistência na Amazônia

ÍNDIOS E CARA-PÁLIDAS NA DISPUTA MADE IN HOLLYWOOD PELAS FRONTEIRAS HISTORIOGRÁFICAS DA ARTE

Afonso Medeiros[1] - UFPA/CNPq

Resumo
O presente ensaio enfoca a história dita "geral" ou "universal" da arte, de modo a revelar alguns de seus pressupostos teóricos e metodológicos e apontar possíveis inadequações epistemológicas relacionadas às artes não europeias, bem como às artes consideradas "menores" e às artes na contemporaneidade. Para tanto, recorre-se às reflexões de Franz Boas (2014), Ivair Reinaldim (2017), Alberto Mussa (2009), Inaga Shigemi (2011) e José Fernández Arenas (1990) para, discutindo-se tais pressupostos e inadequações, indicar os nortes da resistência historiográfica e interdisciplinar a partir de obras exemplares de José Fléxa Ribeiro (1962), Ana Mae Barbosa (1978) e Walter Zanini (1983).
Palavras-chave: Historiografia da arte. Pós-colonialismo. Arte brasileira.
Palavras-chave:

Inicialmente

Refutando quaisquer hierarquias raciais na constituição sociocultural da humanidade, o antropólogo germano-americano Franz Boas (1858-1942) inaugurava há exatos noventa e dois anos os modernos estudos etnográficos da arte – então chamada de "primitiva" – com uma advertência importantíssima:

> Nenhum povo que conhecemos, por mais difíceis que sejam a vida de suas pessoas, gasta todo o seu tempo e suas energias na obtenção de alimento e abrigo, e nem aqueles que vivem sob condições mais favoráveis e que têm liberdade para dedicar a outras atividades o tempo que não precisam para garantir sua subsistência se ocupam com o trabalho puramente industrial ou desperdiçam os dias na indolência. Mesmo as tribos mais pobres produzem obras que dão a elas prazer estético, e as tribos que conseguiram se libertar da preocupação devido a uma natureza generosa ou a uma riqueza maior de invenções dedicam muito de sua energia para a criação de obras de beleza. (BOAS, 2014, p.13).

[1] Paraense nascido em Belém, é Professor Titular de Estética e História da Arte da Faculdade de Artes Visuais e do Programa de Pós-Graduação em Artes (ambos da UFPA) e Bolsista Produtividade do CNPq. Foi vice-presidente da FAEB (1990-1992) e presidente da ANPAP (2013-2014).

Essa afirmação de Boas tornou-se influente muito além da Antropologia, mas parece não ter contagiado as elites cara-pálidas que orgulhosamente ostentam suas ignorâncias no Brasil contemporâneo. Em várias oportunidades, membros do atual governo federal (incluindo presidente e vice-presidente) têm chamado as comunidades indígenas e quilombolas de "indolentes". O próprio presidente afirmou que em seu governo não haverá um só centímetro de demarcação de terras indígenas, além de – em recente pronunciamento na ONU – atribuir as queimadas criminosas aos povos da floresta.

Segundo dados do IBGE (2010), no Brasil existem 896,9 mil indígenas distribuídos em 305 etnias e 274 línguas. Desse montante, 36,2% vivem em áreas urbanas e 63,8% em áreas rurais. Os 517,4 mil indígenas que vivem em terras demarcadas ocupam 12,5% do território brasileiro e a maior densidade populacional nessas terras é a dos Yanomamis, localizados entre Amazonas e Roraima. Dados relativos à população quilombola no Brasil são imprecisos e apontam uma variação entre 2.341 (homologadas pelo governo federal até outubro de 2019; CARTA CAPITAL, 2014) e 3.524 comunidades, segundo o mapeamento da Fundação Cultural Palmares (2019), também do governo federal.

Com esses dados, não é difícil perceber o que está por trás do discurso de nossos atuais mandatários: em primeiro lugar, a disputa pela última fronteira para a exploração de recursos naturais, com sua sanha pelo lucro a qualquer custo e a disposição de terceirizar o extermínio de qualquer um que se oponha a tal empreendimento; em segundo lugar, a mentalidade colonizadora e a síndrome de capitão do mato de largas parcelas de nossas elites políticas e econômicas.

Por motivos neoliberais e neocoloniais, a suposição de "indolência" dos povos tradicionais é tão antiga quanto o mercantilismo. Mesmo constatando que as culturas indígenas e afrodescendentes estão arraigadas em nossas culturas visuais, gastronômicas, religiosas e linguísticas (para citar as mais evidentes), quase nunca valorizamos suas produções simbólicas e estéticas em cenários históricos mais abrangentes como aqueles que costumam ser vislumbrados nas histórias "gerais" ou "universais" da arte, exceto quando são enquadráveis no sistema manejado por historiadores, críticos, curadores, galeristas e professores.

Segundo Ivair Reinaldim (2017), no deslocamento/descolamento das obras e dos artistas "étnicos" promovido pelo sistema contemporâneo da arte costuma-se ignorar princípios antropológicos e filosóficos fulcrais para pensarmos as antropografias das diferenças, quais sejam:

> Essa diferença [...] parte dos modos diversos de compreensão da alteridade inerente às relações entre humanidade, animalidade e divindade, sintezadas no emprego dos pares natureza/cultura: enquanto o pensamento ocidental funda-se na unicidade da natureza (universalidade dos corpos) frente à multiplicidade das culturas (singularidade dos espíritos), o pensamento ameríndio, por sua vez, centra-se na universalidade da cultura (unidade do espírito) em relação à particularidade da natureza (diversidade dos corpos). (REINALDIM, 2017, p. 32).

Sem a percepção das diferenças nos fundamentos das estruturas socioculturais, as historiografias e as antropografias tornam-se paralelas que nunca se encontram no infinito. Em sintonia com Boas e Reinaldim, este ensaio tem como premissa a hipótese de que a pecha de "indolentes" colada nos povos tradicionais por nossos atuais (des)governantes tem raízes "cara-pálidas" longínquas expressas inclusive na história e na filosofia da arte, sobretudo naquelas obras destinadas à formação/graduação do profissional da arte.

Entrementes

Observemos a série *Os seis continentes*, comissionada para a Exposição Universal de Paris de 1878 e que ora encontra-se na esplanada do Museu D'Orsay: *A Europa* (Alexandre Schoenewerk), *A Ásia* (Alexandre Falguière), *A África* (Eugène Delaplanche), *A Oceania* (Mathurin Moreau-Vauthier), *A América do Norte* (Ernest Hiolle) e *A América do Sul* (Aimé Millet). Destinadas ao espaço público (originalmente para o terraço do Palácio de Trocadero) num evento ora chamado de "concerto das nações", as esculturas foram criadas por artistas prestigiados nos salões e nas academias francesas do século XIX, mas que ressoam imaginários (e suas consequentes imaginárias) que vinham sendo construídos desde o século XVI.

Numa Europa já permeada pelas pulsões da revolução industrial e do positivismo e que já superara o "chamado à ordem" do neoclassicismo, mas ainda envolvida com os princípios estéticos do romantismo e do realismo – o impressionismo dava seus primeiros passos –, as seis esculturas revelam a visão europeia sobre o resto do mundo. Ásia, África e Oceania têm traços fisionômicos de algumas de suas etnias tradicionais, enquanto América do Norte e América do Sul encontram-se esbranquiçadas, muito próximas do ideal de beleza europeia. Só Europa e Ásia encontram-se calçadas. Todas ostentam certo grau de erotismo, mas este é tanto mais explícito quanto mais "primitivo" for o continente. Só Europa tem os seios cobertos e enquanto esta (claramente vestida à maneira greco-romana) é representada pelos signos da cultura (arte, ciência, literatura, indústria), as demais são representadas pelos signos da natureza (faunas e

floras típicas). No máximo, encontra-se nestas uma ou outra referência cultural: a escultura indiana na Ásia; a tiara e os brincos de argola na África; colares e pulseiras nas Américas; tanga e cocar na América do Norte; e tacape na Oceania. Com exceção da escultura indiana no colo da japonesa, todos os demais adereços típicos referem-se à indumentária, à cultura de subsistência e ao "design étnico".

É nessa perspectiva que podemos sustentar a hipótese, apoiados em Edward Said, que a história da arte padece não só de orientalismo, mas também de africanismo e americanismo, todos enfeixados em visões e versões de uma civilização para inventar outra: "Além disso, o Oriente ajudou a definir a Europa (ou o Ocidente), como sua imagem, ideia, personalidade e experiência de contraste. Contudo, nada desse Oriente é meramente imaginativo" (SAID, 1990, pp. 13-14). É como especulação por *contraste* que os signos encontrados na série *Os continentes* revelam menos as culturas orientais, africanas e americanas e muito mais as visões dos próprios europeus sobre os confins do mundo, ou seja, sobre pagãos luxuriosos, mas não engenhosos. Neste contexto, a ideia de empreendedorismo dos europeus em contraste com a "indolência" de africanos e americanos – orientais estariam num meio termo – é muito mais do que uma questão de imaginário: é a sustentação ideológica da exploração econômica e estética viabilizada pelo colonialismo.

Cruzando Boas com Said, somos remetidos a duas questões que fizeram com que a historiografia da arte fosse instituída por contraste, sob medida para o ego cultural europeu: 1) uma concepção de arte que radica na valoração do "não-utilitário", do "não-decorativo", da "coisa mental" e do "gosto desinteressado"; 2) uma história da arte focada na história dos artistas, na história das obras e na história dos estilos desde o século das grandes navegações.

Quanto à primeira questão, vamos fingir que os europeus do período humanista-iluminista não perceberam as implicações utilitárias, decorativas, ideológicas e sensoriais de suas artes. Me interessa, então, perscrutar o porquê da história da arte, apesar dos transculturalismos inerentes ao moderno e ao contemporâneo, ainda privilegiar objetos e métodos supostamente universais, mas erigidos de modo a promover um esteticídio em larga escala. Esta última questão seria agudizada pelas teses de Arthur Danto e de Hans Belting que sustentam a hipótese de fenecimento das grandes narrativas na história da arte a partir do estado da arte na contemporaneidade. Ambas as teses focadas no fim da arte, a de Danto (publicada originalmente em 1984) aponta a inadequação da arte contemporânea aos limites (ou esgotamentos) da história como a concebemos até o (suposto) debacle da modernidade,

enquanto a de Belting (publicação original de 1983) propõe o próprio fim da história da arte no auge da discussão sobre a pós-modernidade. Se concordarmos com Danto e Belting, a empreitada deste ensaio torna-se inócua, mas o próprio Belting admite na revisão que fez de sua tese dez anos depois da original que

> A arte se ajustou ao enquadramento da história da arte *tanto quanto esta se adequou a ela*. Hoje poderíamos, portanto, *em vez do fim, falar de uma perda de enquadramento* [...]. O discurso do 'fim' não significa que 'tudo acabou', mas exorta a uma mudança no discurso, já que o objeto mudou e não se ajusta mais aos seus antigos enquadramentos" (BELTING, 2006, p. 8, grifos meus).

Tal afirmação do historiador alemão não só nos autoriza a não colocar mais lenha na fogueira do "fim da arte" – questão que incendeia paixões desde Hegel –, como também justifica algumas das hipóteses que discutiremos ao longo deste ensaio, dentre elas a percepção de que a arte institui padrões estéticos e dispositivos epistemológicos que, por sua vez, formatam a história da arte. Malgrado a tentativa, sobretudo dos intelectuais alemães nas passagens entre os séculos XVIII e XIX, de configurar fronteiras nítidas entre a teoria historiográfica e a teoria estética no campo da arte – Hegel refere-se a essa querela logo na introdução de seus cursos de estética –, o que se viu foi o casamento ideal entre a filosofia e a história no sistema das belas artes, até que a morte (da arte?) as separe. Mas tal vínculo entre filosofia e história nos territórios da arte é tão poderoso que nem mesmo os ciúmes conceituais causados pelas artes moderno-contemporâneas conseguiram (amigável ou litigiosamente) divorciar.

Como queremos que aquelas bibliografias da história geral da arte destinadas (e consagradas) aos currículos dos cursos superiores de formação dos profissionais da arte e de áreas afins expressem as produções dos povos tradicionais, se estas encontram-se devidamente distanciadas dos padrões estéticos e epistemológicos referenciados historicamente pelo contexto euro-americano? Um desses modos de distanciamento encontra-se no fato de que a produção simbólico-estética dos povos tradicionais foi historicamente delegada aos antropólogos. Enquanto a Antropologia da Arte não contou (ou não quis contar) com todo um aparelhamento filosófica, psicológica e cognitivamente especializado, a História da Arte não só dialogou, como absorveu esse aparelhamento que em larga medida a sustenta, a justifica e – convenhamos – a limita. O próprio desenvolvimento da Neuroestética é um exemplo cabal

disso. As pesquisas que fundaram este recente campo de estudos basearam-se exclusivamente nos efeitos perceptivos/cognitivos que a arte ocidental provoca nos indivíduos.

Para início de conversa sob o ponto de vista do colonizador europeu, arte é o produto de uma classe profissional (o artista) educada prioritariamente em ateliês e oficinas, em academias e universidades (nessa ordem histórica), ou seja, que têm acesso à uma educação engendrada paulatinamente pela organização capitalista da sociedade urbana e moderna. Essa educação artística institucionalizada há muito tornou-se o passaporte para a valoração da obra a ser inserida num circuito muito bem azeitado pelas elites econômicas e políticas. Consequentemente, ficam de fora todos os produtos simbólico-estéticos das culturas que vivem alheias ou às margens da organização capitalista da cultura e da mais valia da produção simbólica. No máximo, esses produtos e processos podem ser inseridos em categorias como "artes populares", "artes primitivas", "artes aplicadas", "etnoarte" ou simplesmente "cultura" e que só aparecem como notas de rodapé das histórias canônicas da arte quando incidem sobre a arte e o design ocidentais: a porcelana chinesa, o pigmento vermelho escarlate dos astecas[2], a gravura japonesa e a escultura africana são os exemplos mais ou menos notórios de apropriação do conhecimento técnico, científico e estético de ameríndios, africanos e orientais.

É observando essa teia criativa das culturas tradicionais não europeias que Boas abre seu *Arte primitiva* nos seguintes termos:

> O tratamento que o assunto recebe se baseia em dois princípios que acredito devam orientar todas as investigações sobre as manifestações da vida entre povos primitivos: primeiro, a igualdade fundamental dos processos mentais em todas as raças e em todas as formas culturais do momento atual; segundo, a consideração de todo fenômeno cultural como o resultado de acontecimentos históricos. (BOAS, 2014, p. 7).

Infelizmente, é a contravenção desses princípios históricos e epistemológicos apontados por Boas que impedem que os historiadores percebam, por exemplo, que a cosmogonia tupinambá é "uma autêntica epopéia, mítica, que tinha a mesma complexidade, a mesma importância, a mesma grandeza de suas congêneres – como a *Teogonia*, o *Livro dos Reis*, o *Enuma Elish*, o *Gêneis*, o *Popol Vuh*, o *Kalevala*, o *Kojiki*, os *Esse Ifa*, o *Rig Veda*" (MUSSA, 2009, p. 26).

[2] Feito a partir da cochonilha, seu comércio foi monopolizado pelos espanhóis e fez a glória e fortuna da pintura europeia desde o Barroco.

Obcecados por uma tradição historiográfica encharcada de grego e latim, nem nos damos conta que nosso desconhecimento das tradições tupi e yoruba torna difícil uma reconstituição epistemológica das fronteiras da história da arte a partir de suas margens "étnicas". É a ignorância (ou a indolência?) em relação a esses princípios igualitários e fundamentais dos processos mentais aludidos por Boas e Mussa que faz com que a arte dos povos tradicionais seja considerada mais objeto e método da antropologia e menos objeto e método da história da arte há muito envolvida com as exegeses do velho testamento de Vasari e Winckelmann e do novo testamento de Kant e Hegel.

Ainda que tenha havido tentativas de aplicação do casamento entre estética e história no campo das artes ditas "primitivas" – *Arte primitiva brasileira* de Odorico Pires Pinto (1955) é um exemplo – os princípios apontados por Boas infectaram primeiramente a antropografia da arte, e por um motivo bem razoável: não é de hoje que os próprios antropólogos (MORPHY; PERKINS, 2006; GELL, 2018) apontam suas relutâncias (e desconfianças) na absorção das concepções euro-americanas de arte no campo da antropologia:

> No entanto, no contexto da prática artística euro-americana, a definição de arte tem sido tão contestada quanto essas outras definições, e de fato as formas antropológicas de pensamento têm frequentemente influenciado o debate sobre arte, enquanto os praticantes da antropologia permanecem largamente desengajados. (MORPHY; PERKINS, 2006, p. 1).

Como contar a história das artes indígenas se elas quase nunca estiveram envolvidas com o simulacro naturalista da realidade? Como descrever a história das artes africanas se o status social do artista era movediço, comumente anônimo e distanciado da auréola autoral? Como narrar a história moderno-contemporânea das artes de culturas ancestrais se elas não foram emprenhadas pela síndrome estilística do novo e pela monetarização do simbólico, exceto quando expostas à aculturação promovida pelos colonialismos? Como pesquisar a história de uma arte que tem na oralidade e na visualidade seus únicos testemunhos disponíveis?

Apesar da implosão das categorias das belas-artes promovida por artistas e teóricos do século XX, os currículos escolares de história da arte ainda se encontram largamente assentados em concepções eurocêntricas. Não quero dizer com isso que as pesquisas sobre as culturas ditas "industriosas" devam ser negligenciadas, mas de afirmar, por um lado, que elas não são as únicas que problematizam as relações entre tradição e modernidade, entre corpo e intelecto, entre emoção e razão; e, por outro lado, reiterar que as culturas vistas como "ociosas" não são

as únicas que revelam as interações entre ambiente e herança genética ou entre natureza e cultura. E ainda mais: as artes das culturas ditas "primitivas" são portadoras de princípios estéticos que podem iluminar as manifestações artísticas ocidentais, a exemplo das chaves estéticas que Aby Warburg foi buscar na cultura Hopi do Novo México para revolucionar os estudos sobre o classicismo europeu.

À revelia das bases teórico-metodológicas de Warburg (2013), de Argan (1994), de Gombrich (2012) e de Didi-Huberman (2013), para os quais os estudos da arte e de sua história são, respectivamente, 1) "uma ciência sem nome"; 2) a história de um valor moldável nos tempos e nos espaços; 3) a história sem arte com "A" maiúsculo; e 4) uma tarefa interdisciplinar, preferimos focar nos objetos da arte europeia eleitos por eles do que nas essências epistêmicas de seus métodos, produzindo elipses teóricas raramente bafejadas pelo confronto com outras epistémes. Fascinados por seus objetos contingenciais de pesquisa, olvidamos seus princípios estéticos. Colonizados pela fixação do olhar no objeto, tornamo-nos impermeáveis aos *insights* para a descolonização do pensamento.

Esse problema persiste porque raramente prestamos atenção no fato de que o próprio historiador da arte é condicionado cultural, historiográfica e esteticamente. Lembrando (entre outros exemplos) que o historiador húngaro Arnold Hauser percebeu que a justificação do Barroco feita por Wölfflin não teria sido possível sem o questionamento impressionista sobre as formas de ver, José Fernandez Arenas coloca a questão nos seguintes termos:

> La consideración em alza o baja de un momento artístico, o de un determinado artista, está dependendiendo de los condicionamientos históricos que sufren los mismos historiadores: las formas de ver y las categorías que el historiador emplea están condicionadas por los criterios y los gustos del arte que se practica en ese momento. La valoración, por tanto, está dependiendo de criterios subjetivos y no objetivos y, em todo caso, los objetivos pertenecen a un contexto sociocultural concreto de un modelo de sociedad. (ARENAS, 1990, p. 19).

Importa, nesta afirmação de Arenas, sublinhar duas coisas: 1) a história da arte é uma narrativa sobre o passado que se tece no presente e que, por isso, há que se observar os condicionamentos socioculturais que o historiador sofre desse presente; 2) esses condicionamentos também dizem respeito às concepções de arte acumuladas e visíveis na estrutura histórica na qual o próprio historiador está inserido e dizem respeito, portanto, às condições de visibilidade que a contemporaneidade do historiador pode manejar e que revelam

um modelo de sociedade subjacente ao discurso do historiador. Um exemplo: Theodoro Braga teria pesquisado o design gráfico indígena se ele não fosse um amazônida e se os artistas românticos e modernistas não tivessem valorizado a produção estética das culturas tradicionais, por um lado, e não se privilegiasse o desenho por entre visões positivistas e liberais no ensino formal no Brasil de então, por outro? (cf. BARBOSA, 1978). Ora, como encarar uma narrativa da história da arte de uma tradição cultural, social e temporalmente diversa da nossa, deixando de lado todos os dispositivos manejáveis pelo narrador? Isto é, a história da arte também é uma história do historiador da arte, ainda que amiúde não nos apercebemos disso.

Num texto infelizmente pouco considerado entre nós, o japonês Inaga Shigemi indica que os estudos das artes não-ocidentais são feudos de especialistas somente ouvidos "na medida em que o conhecimento ocidental estiver interessado" (INAGA, 2011, p. 58) e que, assim, os historiadores europeus continuam a exercer "uma forma de usurpação colonial" (INAGA, *idem*), acrescentando que "durante o período pré-guerra e até a década de 1970, cada estudioso japonês (que raramente eram estudiosas) que retornava do "centro" ocidental ostentava orgulhosamente a sua confiança nos mestres ocidentais em sinal de sua (dele ou dela) autoridade" (INAGA, *ibidem*). Ainda segundo o próprio Inaga, "o obstáculo mais proeminente para a globalização da pesquisa histórica de arte é o fato de que a Associação Internacional para a História da Arte[3] [...] não tem sido, e até agora continua assim, merecedora do seu nome" (INAGA, 2011, p. 57). É impossível não perceber que as afirmações de Inaga cabem *ipsis litteris* no contexto brasileiro.

Embalados pelas percucientes observações do esteta japonês, vejamos: quais culturas antigas não europeias aparecem nas narrativas ditas "universais" da arte? Notadamente os egípcios, os povos do oriente médio e os chineses, dividindo espaço com os etruscos, os gregos e os romanos. Quando muito, estendem-se até os incas, os astecas e os hinduístas, dividindo espaço com os cristãos. Assim, as artes não europeias habitam um espaço histórico que é chamado, respectivamente, de "pré-clássico" e "pré-moderno". A partir dos gregos e passando pelos romanos e pelos cristãos (às vezes com um *pit stop* nos mulçumanos), a história da arte é tangida pela evolução de um cânone estabelecido entre o clássico e o moderno da arte europeia e por sua internacionalização no bojo do colonialismo. Deste modo, se a ancestralidade das artes africanas, asiáticas e americanas não foi de todo invisibilizada nos discursos generalistas, o mesmo não se pode afirmar em relação à evolução artístico-estética dessas culturas.

[3] Comité International d'Histoire de l'Art/CIHA.

Tudo isso tem um aporte histórico e filosófico bem conhecido: de Giorgio Vasari, que conectou o renascimento europeu aos romanos (sem excluir os gregos) e, assim, traçou uma genealogia da "excelência" da arte e da cultura latina, ao mesmo tempo em que descredenciou os góticos; de Johann Joachim Winckelmann, que recolocou o classicismo grego no centro de uma cena cultural alemã disposta a desvencilhar-se de seu "complexo de vira-latas" sem, contudo, excluir os romanos – mas metendo o sarrafo nos barrocos (WINCKELMANN, 1975); e de Georg Wilhelm Friedrich Hegel, que entendeu a arte como obra do espírito e dividiu sua história em três ocasiões essenciais: a simbólica (oriental, hinduísta, egípcia), a clássica (grega) e a romântica (cristã), fazendo passar por elas o espírito em busca da plenitude de seu ser, mas descredenciando a arte como manifestação do espírito elevado a partir dos neoclassicismos de humanistas e iluministas (HEGEL, 1996). É este tripé idealista (Vasari-Winckelmann-Hegel) erigido até as primeiras décadas do século XIX que espreita, feito fantasmagoria, muitas das narrativas gerais da arte publicadas no século XX e que ainda são largamente referenciadas nos cursos de graduação da área de artes e afins em pleno século XXI.

Isto posto, devemos considerar que os historiadores brasileiros se encontram atualmente envolvidos numa feira varejista das multigrafias monotemáticas em meio à tradição mercadológica atacadista das monografias multitemáticas. Ora, a historiografia geral da arte tem sido, salvo exceções, uma tarefa monográfica e multitemática que exige uma atenção ambivalente dirigida tanto à feira varejista quanto ao mercado atacadista e que, por isso, requer algum nível de didatismo discursivo. Mas, como sabemos, os pesquisadores brasileiros costumam ter horror a tudo o que cheire a "livro didático". Ato contínuo, reclamam da formação artística periclitante na educação básica (quando atuam na graduação) e da formação tíbia na graduação (quando atuam na pós-graduação), como se a tarefa de sintetizar e disseminar conhecimento no atacado da história da arte não fosse também trabalho deles.

Sem esquecermos que Walter Zanini (1999) já apontava o caráter periférico da História da Arte nos currículos dos cursos de formação de profissionais da arte no Brasil, não custa passar em revista a genealogia do eurocentrismo na História da Arte. Geralmente, essa genealogia assenta-se na evolução da arte europeia entre os séculos XVI e XX e tem, segundo Jose Fernández Arenas (1990), os seguintes pressupostos: 1) A história da arte como ciência das fontes e dos documentos; 2) A história da arte como história dos artistas; 3) A história da arte como história dos feitos históricos; 4) A história da arte como história dos estilos e das formas; 5) A história da arte como história das ideias e das imagens; 6) A história da arte como

sociologia da arte; 7) A história da arte como história da linguagem visual. Não é difícil perceber nessas linhas gerais os pressupostos teórico-metodológicos que excluem a produção artístico-estética das culturas tradicionais, na medida em que 1) essa produção raramente deixa rastros escritos; 2) não confere um status social privilegiado para o artista; e 3) não está involucrada na evolução de estilos e tendências. Tudo isso reforça a diluição da autoria, o caráter colaborativo dos processos artísticos, a não especialização estrita de saberes e fazeres, as relações inextricáveis entre arte e ambiente (humano e natural) e a não dissociação entre arte e cotidiano, ou seja, princípios histórico-estéticos de tantas culturas que, segundo a historiografia oficial, foram "esquecidos" no século XVI e "retomados" em pleno século XX pela arte ocidental. Eis, então, a questão eminentemente de caráter teórico-metodológico: a produção artística dos povos tradicionais não se encaixa na maioria daquelas categorias históricas da arte ocidental que Arenas aponta e, quando encontramos confluências entre o passado artístico das culturas tradicionais e a contemporaneidade das culturas euro-norte-americanas, caracterizamos aquelas como "primitivas", destituídas de uma evolução técnica, tecnológica e mercadológica que daria sentido somente à história das artes ocidentais. Dessa maneira, não é difícil perceber na bibliografia mais popular da história geral da arte um espelho perfeito daquelas categorias excludentes, sejam elas animadas à direita ou à esquerda do espectro sociopolítico.

Acrescente-se a isso o fato de que a história da arte no Brasil padece de um excesso de teoria e escassez de aplicação (cf. ZANINI, 1999, p. 26). Embora seja notória as relações profícuas entre os professores/pesquisadores da arte e os museus, particularmente os museus universitários, é sintomático a pequena quantidade de cursos superiores de História da Arte[4], todos oferecidos em faculdades de Artes (nenhum em faculdades de História) e concentrados no centro-sul do país.

Felizmente, não precisamos ir muito longe para apontarmos o norte da resistência frente a esse estado epistêmico-historiográfico da arte: a argentina Estela Ocampo (1985), o argentino Adolfo Colombres (2004) e a mexicana Katya Mandoki (2013), no campo estético, e os brasileiros José Fléxa Ribeiro (1962), Ana Mae Barbosa (1978) e Walter Zanini (1983), no campo historiográfico, são alguns dos pilares de uma antropofagia latinoamericana que soube utilizar com sabedoria instrumentos coloniais para compor sinfonias descoloniais.

[4] UERJ, UFRJ, UNIFESP, UFRGS e UNB, todos precedidos pelo curso de Educação Artística com Habilitação em História da Arte da UERJ desde os anos 1980.

Deixando *los hermanos* estetas provisoriamente de lado, trataremos brevemente dos historiadores brasileiros que entre as décadas de 1960 e 1980 – quando as chamadas teorias pós-coloniais e decoloniais estavam apenas engatinhando – foram pioneiros (cada um a seu modo) no enfrentamento da "historiografia cara-pálida" – o que não significa desdenhar da contribuição de historiadores mais focados em recortes temporais e estéticos bem específicos.

A *História crítica da arte* (1962-1968) do paraense (da cidade de Faro) José Fléxa Ribeiro encontra-se esquecida atualmente, provavelmente por seu excessivo enciclopedismo e conservadorismo. Mas essa obra foi (e continua sendo) a mais caudalosa história geral da arte para fins didáticos jamais escrita por um brasileiro. Nela encontramos comentários distribuídos em seis volumes sobre a arte produzida de norte a sul e de leste a oeste do planeta, ainda que sintéticos e em meio à proeminência da arte das culturas europeias, já que suas interlocuções/referências passam prioritariamente pelo mercado editorial francês que ele bem conhecia. E tem outro mérito: aborda em capítulos específicos a arte das américas (inclusive das culturas da bacia amazônica) e das áfricas num momento em que tal abordagem limitava-se às artes egípcias, astecas e incas em obras desse porte redigidas por outros autores[5]. Visto que se trata de uma síntese que assumidamente entretece arqueologia, filologia, estética e história, Fléxa Ribeiro não deixa de tecer críticas a historiadores e arqueólogos europeus que definem as manifestações artísticas das culturas ameríndias como "menos civilizadas". E ainda mais: considera o "objeto decorativo" (tudo aquilo que tem um cunho utilitário) como uma categoria estética (do deleite) tão importante quanto o desenho, a pintura, a escultura, a gravura e a arquitetura, além de incluir em sua longa narrativa as artes da Índia, da China e do Japão, tanto antigas quanto modernas, fato raro entre os historiadores de sua geração que, grosso modo, só enquadram essas artes no período antigo.

A pecha de conservador atribuída a José Fléxa Ribeiro é fruto da querela entre "antigos" e "modernos" inaugurada no campo da história da arte por Vasari em seu *Vidas dos artistas*[6]. Em meio à disputa de nossa herança modernista, na segunda metade do século XX tal discussão renova-se no cabo de guerra entre os "historicistas/iconologistas" (tangidos pela arqueologia e pela estética clássica) e os "socialistas/semiologistas" (tocados pela sociologia e pelo estruturalismo em seu mais amplo sentido). Embora tímida e ainda que de índole arqueológica-

[5] A título de comparação, veja-se *Histoire de l'art: de la préhistoire à nos jours* de Germain Bazin, publicada pela Garamond em 1953 e traduzida para o português pela Livraria Bertrand (sem data).
[6] Publicada pela primeira vez em 1550 na Florença dos Medicis, revisada e ampliada em 1568.

estética, não se pode negar a tentativa pioneira de alargamento dos horizontes historiográficos esboçada por aquele menino criado nas vastidões das florestas e dos rios amazônicos.

Até (pelo menos) os anos 1970 do século passado, a história da arte era um domínio masculino. Desde Linda Nochlin e Griselda Pollock, no bojo da primeira vaga feminista que enfrentou o machismo renitente da história da arte, esse cenário foi mudando consideravelmente. No Brasil, Ana Mae Barbosa inaugurou a exceção à regra masculina no campo historiográfico da arte com seus *Arte-Educação no Brasil* (1978) e *História da Arte-Educação* (1986). Nenhum outro historiador (ou historiadora) brasileiro antes dela dedicou-se à inclusão da arte-educação no cenário ampliado da arte e da cultura visual. Obra ambivalente para a história da arte e para a história da educação, ela encontra-se subvalorizada pelos historiadores brasileiros dessas duas subáreas do conhecimento, mas sua importância pode ser reconfigurada através da seguinte questão: se a história da arte – como queriam Argan (1994, p. 14) e Gombrich (2012, p. 364-65) – é menos uma história de coisas e mais a história de um juízo de valor que não se deve nomear com "A" maiúsculo; ou se (como pretendia Burckhardt, 1991), a história da arte é um complexo cultural que envolve política, educação e economia, por que a educação de, para e através da cultura artística tem sido negligenciada pelos historiadores? Ou, melhor dizendo, por que o sistema educacional é ocultado do cenário geral da arte por tantos historiadores? Indolência de cara-pálida? A educação artístico-estética institucionalizada não tem sido uma armadilha poderosa para a construção e/ou desconstrução de valores no campo da arte?

Até o momento em que a obra da arte-historiadora carioca-pernambucana viesse a lume, havia um entendimento (raramente explicitado) de que o processo sociocultural de valoração da arte passava perto do museu, da galeria, da academia e da bienal, mas passava longe da escola. Assim, a obra historiográfica de Ana Mae é inegavelmente um trunfo para a descolonização da história da arte. E esse trunfo é também atestado naquela que considero a mais importante obra da historiografia artística brasileira, pois é dela o capítulo sobre arte-educação na *História geral da arte no Brasil* (1983). Aliás, é a única mulher numa publicação dominada por respeitadas vozes masculinas, tais como Darcy Ribeiro, Mário Barata, Vicente Salles e Walter Zanini.

A primeira coisa que chama a atenção nessa obra sob a coordenação de Zanini, é sua subdivisão em áreas ou tópicas e não numa diacronia que, grosso modo, assentava-se numa categorização já em si europeísta: pré-histórica, primitiva e histórica (nessa ordem),

subdividindo-se a histórica em clássica, anticlássica e moderna. É nesse confronto com essas divisões temporais e estéticas que se promove não só a diluição do privilégio dos processos e dos objetos artísticos europeus, como também o esgarçamento do *background* etnocêntrico das narrativas históricas.

Essa diluição e esse esgarçamento se deve à corajosa decisão editorial de não partilhar a tarefa historiográfica apenas entre os pesquisadores especialistas em história da arte: nem Darcy Ribeiro (Arte índia), nem Alexandre Wollner (Comunicação Visual), nem Vicente Salles (Artesanato) e nem Ana Mae Barbosa (Arte educação) poderiam ser considerados historiadores da arte naquela época ou mesmo atualmente.

Os motivos dessas escolhas são explicitados no prefácio pelo próprio coordenador do projeto editorial:

> A arte [...] revela-se no Brasil por múltiplos aspectos, desde os que pertencem profundamente ao quadro da cultura ocidental até aqueles em que se manifesta o espírito indígena ou em que ocorre o sincretismo afro-brasileiro, e é esta complexidade que o estudo procura abranger em suas linhas mais gerais. Assenta-se o plano da obra na divisão da tarefa entre dezesseis especialistas. Diante dos fins visados e da consideração do elenco de estudiosos existente no país, a coordenadoria decidiu-se por autores nem sempre pertencentes à área de história da arte. (ZANINI, 1983, p.14).

Desse modo, a arte de ascendência europeia não foi desconsiderada peremptoriamente (muito ao contrário), mas ela foi forçada a compartilhar o protagonismo na cena historiográfica por meio de especialistas que sequer eram considerados antagonistas ou coadjuvantes nessa mesma cenografia. Se soubermos ler nas entrelinhas, podemos imaginar o desconforto de muitos membros da segunda geração brasileira de historiadores da arte, ao mesmo tempo em que podemos considerar a hipótese de que estas afirmações e o plano editorial de Zanini serviram como uma espécie de manifesto para as gerações seguintes.

É importante assinalar que a tentativa histórica e antropologicamente multifacetada de Zanini e sua *troupe* precede em doze anos uma tentativa similar e também colaborativa de Georges Duby e Michel Laclotte expressa em *História artística da Europa* (1995), na qual os editores não deixam de problematizar a definição canônica da história da arte calcada mais no documento escrito do que na documentação visual:

> Por isso essa é uma *história artística* [...], na qual o adjetivo determina a ideia de uma história, ou seja, de uma narrativa. Esta deve ser viva, animada. Deve,

> além disso, aliar o mergulho na profundidade dos tempos antigos e a abrangência de um gesto amplo *abarcando os mais vastos territórios*. História artística, e não história da arte, o que se presta à reflexão. (DUBY; LACLOTTE, 2002, pp. 7-8, grifos meus).

Para abarcarmos os mais amplos territórios e mergulharmos na profundidade dos tempos; para não isolarmos o testemunho visual de outros testemunhos em tantas manifestações artístico-estéticas; e para não deixarmos de lado os contextos socioculturais (presentes e passados) que incidem tanto sobre o historiador quanto sobre a historiografia, talvez seja mesmo desejável que a História da Arte seja encarada como história artística ou como história da cultura artística – um historiador da arte tão reverenciado no Brasil atual como Aby Warburg, definiu-se como "historiador cultural" (2008, p. 12).

Em suma, os trabalhos de José Fléxa Ribeiro, Ana Mae Barbosa e Walter Zanini, que reputo como pioneiros em diversos aspectos para a pedagogia historiográfica da arte, apontam para um alargamento dessa historiografia em quatro termos: 1) a inserção dos contextos culturais não ocidentais; 2) a inserção das chamadas artes "menores", "decorativas", "utilitárias" ou "populares e de massa"; 3) a consideração dos trânsitos valorativos da arte através da arte-educação; 4) e a consideração dialética dos sistemas divergentes e subalternizados. Doravante, todos esses termos, obviamente, devem ser tratados de modo que não sejam relativizados pela herança colonial europeia. De resto, a própria evolução recente da historiografia da arte no Brasil parece indicar a irreversível assunção dessas tendências, passíveis de serem mal e provisoriamente rascunhadas da seguinte maneira:

A primeira geração, representada por Fléxa Ribeiro, foi aquela que foi à Europa para refinar sua formação específica, tanto quanto os artistas consagrados na virada do século XIX para o XX e, não à toa, suas visões estão impregnadas de um europeísmo oscilante entre o acadêmico e o moderno. Mas foi esta geração que profissionalizou o ensino da história da arte nas escolas superiores de belas-artes (e similares) e que sustentou a criação da Associação Brasileira de Críticos de Arte (1949), enquanto reiterou a interlocução da história com a arqueologia e a estética. A segunda geração, representada por Walter Zanini e Ana Mae Barbosa e já escoltada pelo olhar modernista, foi a que disseminou os cursos superiores de artes pelo país, iniciou as primeiras pós-graduações na área, motivou a criação de entidades profissionais específicas como o CBHA (1972), FAEB (1986) e ANPAP (1986) e, assim, reiterou a autonomia da arte diante de outras áreas de conhecimento. Entrementes, estendeu o diálogo da história para a sociologia, a psicologia, a educação e a semiótica. A terceira geração, ainda em

plena atividade e ora passando a bola para a quarta, sedimentou a capilaridade nacional da graduação, espalhou e sedimentou a cultura da pós-graduação (através de cursos e entidades profissionais) em todas as regiões do país, implantou os primeiros cursos de graduação específicos em história da arte e, além dos diálogos historiográficos com outras áreas do conhecimento privilegiados pelas gerações anteriores, tensionou esse arco em direção à antropologia e à psicanálise, mas, sobretudo, aos chamados "estudos transversais": pós-estruturalistas, feministas, de gênero, pós-coloniais, etnográficos etc. – desnecessário dizer que as sementes de cada um desses diálogos foram plantadas por alguns membros da geração imediatamente anterior.

A primeira e a segunda geração atestam a proeminência de dois ou três centros irradiadores, enquanto a terceira e a quarta diluem os protagonismos unilaterais e se empenham na disseminação de relações menos assimétricas entre centros e periferias, tanto em termos nacionais quanto internacionais.

Finalmente

Os nortes da resistência inoculados na ABCA, no CBHA, na ANPAP e na FAEB; a expansão da pós-graduação em artes, em história e em antropologia e a existência ainda tímida de cursos de graduação específicos em história da arte, têm produzido nas últimas décadas uma diversificação significativa nas teorias, nos métodos e nos objetos de pesquisa na história da cultura artística, mas essa expansão ainda não produziu sínteses como aquelas feitas por brasileiros e grosseiramente resenhadas aqui. Aquela capacidade de síntese algo enciclopédica talvez esteja mesmo desaparecendo junto com essa geração de arte-historiadores, já que vivemos em tempos de paradoxos: em meio à globalização e ao relativismo cultural, impõe-se o conhecimento fraturado e demasiadamente fragmentado em termos temporais e estéticos. A contribuição pioneira de matizes descoloniais dos três pesquisadores aqui arrolados, indica uma superação daquelas fronteiras da história geral da arte manejadas por europeísmos e que costumam referenciar largamente o ensino da história da arte nos cursos brasileiros de graduação, a despeito do fato de que essas mesmas fronteiras encontram-se atualmente sob fogo cruzado na pesquisa em artes (cf. ARNOLD, 2008).

Sabemos que a história geral da arte talvez já não seja mais uma tarefa de um único homem ou de uma única mulher. O enciclopedismo histórico-estético de Fléxa Ribeiro, de Ernst Gombrich, de Giulio Argan, de Germain Bazin, de Horst Janson, de Arnold Hauser e de alguns

poucos mais, morreu por falta de oxigênio transcultural. Ou encontra-se vegetando em alguma UTI acadêmica, se considerarmos a tentativa recente (e menos etnocêntrica) de Julian Bell (2008). Diante do cenário ao mesmo tempo globalizado e atomizado de nossa contemporaneidade, a história plural da arte e da arte brasileira impõe-se como tarefa colaborativa, multidisciplinar e transcultural, a exemplo daquela que nos foi legada por uma constelação reluzente de intelectuais brasileiros, sob a coordenação editorial de Walter Zanini. O que nos falta para a retomada de projetos desse porte, de modo a desconstruirmos as falácias do sistema contemporâneo da arte? Faltam – creio eu – o enfrentamento de duas questões que Reinaldim apontou nos seguintes termos: 1) "O mundo da arte tem recorrido ao relativismo cultural quase sempre sem considerar de fato que são seus agentes (artistas, curadores, críticos, historiadores, colecionadores, etc.) que decidem o que deve ou não estar compreendido no termo 'artes indígenas', assim como o que pode ou não ser assimilado pelo sistema da arte contemporânea" (REINALDIM, 2017, p. 36). 2) "Fato é que uma história da arte plural é necessária e urgente no Brasil; todavia, com o cuidado de não nivelar todas as "perspectivas" em um único sistema herdado da colonização europeia" (REINALDIM, 2017, p. 37).

Como vimos, iniciativas exemplares não nos faltam, mas temos que promover outros modos interativos e dialéticos entre a história e os demais saberes (referenciados academicamente ou não), se quisermos promover uma escritura descolonizada da arte num projeto que entreteça diferentes heranças com contextos diversos, sem que as perspectivas sejam subsumidas num único e excludente sistema epistemológico.

De permeio, será necessário capturarmos dissonâncias e diferenças se quisermos retomar a índole antropofágica de nossa modernidade, agora não só no sentido de apropriação e de deglutição, mas também de digestão da alteridade. Para tanto – eis o desafio – é necessário que não cedamos à tentação de nos fecharmos em nichos acadêmicos estanques e nos empenhemos na formação de especialistas em ecossistemas artístico-estéticos.

Referências

ARENAS, José Fernández. **Teoría y metodologia de la historia del arte**. Barcelona: Anthropos, 1990.

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

ARNOLD, Dana. **Introdução à história da arte**. São Paulo: Ática, 2008.

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

BARBOSA, Ana Mae. **História da arte-educação**. São Paulo: Max Limonad, 1986.

BELL, Julian. **Uma nova história da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BELTING, Hans. **O fim da história da arte: uma revisão dez anos depois**. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

BOAS, Franz. **Arte primitiva**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BURCKHARDT, Jacob. **A cultura do renascimento na Itália: um ensaio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

CARTA CAPITAL. **Mais da metade da população quilombola convive com a fome no Brasil**. Revista Carta Capital, 08/12/2014. Disponível em <cartacapital.com.br>. Acesso em 29/10.2019.

DANTO, Arthur. **Após o fim da arte: a arte contemporânea e os limites da história**. São Paulo: Edusp; Odysseus Editora, 2006.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **A imagem sobrevivente: história da arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

DUBY, Georges. **História artística da Europa: a Idade Média**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

FLÉXA RIBEIRO, José. **História crítica da arte**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961 (vol. 1), 1963 (vols. 2 e 3), 1964 (vol. 4), 1965 (vol. 5), 1968 (vol. 6).

GELL, Alfred. **Arte e agência**. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

GOMBRICH, Ernst; **WOODFIELD**, Richard (org.). **Gombrich essencial: textos selecionados sobre arte e cultura**. Porto Alegre: Bookman, 2012.

HEGEL, G. W. F. **Curso de estética: o belo na arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

IBGE. **Censo 2010: população indígena é de 896,9 mil, tem 305 etnias e fala 274 idiomas**. Disponível em: <censo2010.ibge.gov.br>. Acesso em 01.10.2019.

INAGA, Shigemi. **A história da arte é globalizada? Um comentário crítico de um ponto de vista do extremo Oriente**. In: Greiner, Christine; Souza, Marco (orgs). **Imagens do Japão: pesquisas, intervenções poéticas, provocações**. São Paulo: Annablume; Fundação Japão, 2011.

MORPHY, Howard; **PERKINS**, Morgan (eds.). **The anthropology of art: a reader**. Malden, USA; Oxford, UK; Victoria, Australia: Blackwell Publishing, 2006.

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

PALMARES. "Quilombos ainda existem no Brasil". Fundação Cultural Palmares. Disponível em <palmares.gov.br>; acesso em 29/10/2019.

PINTO, Odorico Pires. **Arte primitiva brasileira**. São Paulo: Revista do Arquivo Municipal, 1955.

REINALDIM, Ivair. **Produção cultural indígena e história da arte no Brasil: entre arte e artefato, armadilhas como problema metodológico**. *MODOS*. Revista de História da Arte. Campinas, v. 1, n. 1, p. 25-39, jan. 2017.

SAID, Edward W. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

VASARI, Giorgio. **Vidas dos artistas**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

WARBURG, Aby. **A renovação da antiguidade pagã: contribuições científico-culturais para a história do Renascimento europeu**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

WARBURG, Aby. **El ritual de la serpiente**. México: Editorial Sexto Piso, 2008.

WINCKELMANN, J. J. **Reflexões sobre a arte antiga**. Porto Alegre: Movimento, 1975.

A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA COMO ESPAÇO DE EXPERIMENTOS SIGNIFICATIVOS, COMO POSSIBILIDADE DE PRÁTICAS DE DESOBEDIÊNCIA EPISTEMOLÓGICA

José de Carlos Paiva[1] i2ADS/FBAUP – Portugal

> Para que uma pessoa encontre o seu próprio caminho, esta não pode depender das palavras do seu mestre; tem de se dissociar e desobedecer. (MINGOLO, 2018, p.26)

A minha deslocação para Manaus partiu do Norte de Portugal, da cidade do Porto, onde, tenho de enfrentar a arrogância e o centralismo político da capital, do sul. Reconheço assim a necessidade de resistência e de luta no Norte onde trabalho, tema desta mesa. Mas a minha luta não se configura pela localização geográfica, mas se situa numa luta epistemológica e política mais ampla e global, situada no combate ao poder colonial do Norte que sempre se entendeu como o Centro do Mundo, olhando para fora como se de outros-Mundos se tratasse, como se o Mundo não fosse um Mundo-todo.

O exercício desse poder do Norte que fundou os impérios coloniais, estimulou a escravatura instalando o racismo e a discriminação, instalando um sistema que lhe permitia usufruir dos lucros dos desequilíbrios neoliberais, financeiros, económicos e sociais.

> Nas antigas tradições africanas, o ponto de partida da interrogação acerca da existência humana não é a questão do ser, mas a da relação, da implicação mútua, ou seja, da descoberta do reconhecimento de uma outra carne diferente da minha. (MBEMBE, 2016, p. 50)

O poder hegemónico criado, branco e racista esmagou e tentou o esquecimento dos modos de viver e dos saberes milenares existentes em África e na América Latina, e com isso

[1] Professor do i2ADS — Instituto de Investigação em Arte Design e Sociedade e FBAUP — Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto

perdeu-se nos paradigmas românticos e da racionalidade ocidental criados, que não são capazes, como hoje se começa a reconhecer, de estabelecer uma saudável existência humana, valorizando a natureza e o *bueno vivir*.

Estou, portanto, na luta pela possibilidade de se edificar um novo tempo, de um *bueno vivir*, na escuta atenta das vozes ocultas e dos modos de saber-fazer tão combatidos, a partir das epistemologias do sul, descoloniais e de práticas de democracia radical.

A minha fala parte da experiência de vida por que passei, da escuta conseguida e da leitura, bem como dos desafios epistemológicos que enfrento.

> … la arrogancia de los poderosos, el reinado de lo falso, la vulgaridad de los ricos, los cataclismos de la industria, la miseria galopante, la exploración desnuda, el apocaplipsis ecologico … (COMITÉ INVISIBLE, 2017, p. 7)

A partir desse caminhar, tento esclarecer desde já o terreno ideológico onde me situo, como interpreto e observo o que nos rodeia, o modo como me vejo e como actuo.

Nada de novo para quem me conhece, e sabe que faço questão, em todo o lugar onde apresento as minhas ideias sobre Educação Artística, de esclarecer como, ao longo da vida deste corpo já cansado que transporto, fui construindo o que sou, como um espaço de resistência aos dispositivos complexos, ardilosos e sedutores com que o neoliberalismo nos quer instrumentalizar, neutralizar e calar.

Que a minha fala não seja uentendida como uma fala de poder, mas como uma dádiva de mim, apenas o que posso oferecer para o debate.

> Hoy la imposición es invisible, consiste en una manipulación psicopolítica y la obediencia es inconsciente. (MERLIN, 2019, p.30)

Estou do lado esquerdo da crítica ao neoliberalismo que se esforça por administrar as nossas vidas. Entendo que os mecanismos ardilosos e poderosos que foram criados para garantir os privilégios desmesurados de uns poucos, não podem deixar de preocupar quem é politicamente sensível às sobras do sistema, aos sem-rosto e sem-nome, aos refugiados impossibilitados de viver suas-vidas em suas-terras, aos desalojados-sem-casa e sem-terra, aos desempregados sem-esperança, aos pobres sem-futuro, às minorias discriminadas pelo racismo e pelo preconceito.

Minha preocupação reside na capacidade de entender como facilmente me torno num obediente inconsciente, inofensivo e inócuo na minha prática, ou sou capaz de resistir às demandas sedutoras que me são oferecidas e contribuir para uma estratégica política popular e alternativa ao capitalismo.

> … o conhecimento das mulheres, os saberes locais, os ligados à experiência material concreta, os saberes subalternos e alternativos, a experiência prática das práticas de vida quotidiana, os processos de cura ancestrais, várias terapias corporais ou espiritualidades, etc., saberes científicos antigos oriundos de diferentes culturas que viajaram anonimamente e de forma não situada. (IVEKOVIC, 2018, p. 140)

Meu problema não é só epistemológico, ele reside no que faço, no dia-a-dia, nas escolas onde exerço, e na dificuldade que transporto para desobedecer de mim, de me deslocar do que me integra e que comporta muita-coisa que me incomoda e de escutar outras vozes e saber apreciar os simples sorrisos.

Entender que as comunidades quilombolas, de beira-rio, indígenas, dos Sem-Terra não são matéria para meus estudos, e minha extensão, mas são campos de aprendizagem para nós, modos de viver que nos podem ajudar na descolonização de cada um de nós.

A esperança de 'Igualdade, Fraternidade e Solidariedade' que entusiasmou a Europa, e a independência do estado de colonizado de tantos países, no século passado, foi congelada pelas demandas capitalistas e constitui ainda uma ofensiva permanente e ardilosa do neoliberalismo que quer aniquilar as possibilidades de futuro, perpetuando o criado sistema de injustiça, de autoritarismo político, de desrespeito pelo comum-povo, em detrimento dos privilégios de uns-poucos, insaciáveis na sua ganância, podres de riqueza e gordos de poder.

O que irei dizer tem a sua âncora nesta postura política. Apresentarei, com a mesma frontalidade, algumas considerações sobre a Arte, para a partir daí trazer algumas ideias, com a esperança de se tornarem provocadoras, sobre a **A Educação Artística como espaço de experimentos significativos, como possibilidade de práticas de desobediência epistemológica**.

> A maior riqueza
> do homem
> é sua incompletude.
> Nesse ponto
> sou abastado.
> Palavras que me aceitam

como sou
— eu não aceito.
Não aguento ser apenas
um sujeito que abre
portas, que puxa
válvulas, que olha o
relógio, que compra pão
às 6 da tarde, que vai
lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai. Mas eu
preciso ser Outros.
Eu penso
renovar o homem
usando borboletas.
Manoel de Barros
Retrato do artista quando coisa

Primeira abordagem – sobre arte

Minha primeira abordagem às questões da Educação Artística centram-se na problemática da Arte e da Arte Contemporânea. É uma abordagem que os professores não podem deixar de fazer, por mais complexa que ela se apresente, tendo para isso de ultrapassar a ideia gasta de que a Arte é um todo, que é sempre maravilhosa e é uma das boas-coisas que a humanidade criou, que a Arte sempre nos regenera e no

A História da Arte nos evidencia como a arte que foi consagrada se interligou com o poder e dele foi instrumento, mas também regista, como a arte foi insubmissa e provocadora. Foi e é, uma coisa e o distinto.

Hoje, neste tempo neoliberal, precisamos abandonar essa visão romântica que transportamos do modernismo, necessitamos de entender melhor o que se move em volta da arte e o que arte move.

Temos de entender como as elites isolam a arte da vida e como desprezam as práticas artísticas que se inscrevem na vida, nas resistências, na luta e na respiração das populações e das comunidades.

Porque nos orgulhamos de apresentar o nosso património de cada cidade, elegendo as marcas do império, a grande-cultura assimilada do Ocidente, ou as construções das elites burguesas e movemos para a periferia, como uma marca exótica ou outra-coisa, o que verdadeiramente constituiu o pilar ancestral da cultura e esquecemos as vozes e as representações das resistências ao colonialismo e aos poderes neoliberais que se instalaram?

> A contemporaneidade, portanto, é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias; mais precisamente, essa é a relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e um anacronismo. Aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos a esta aderem perfeitamente, não são contemporâneos porque, exatamente por isso, não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela. (AGAMBEN, 2009, p. 59)

Para trazer para esta abordagem a arte contemporânea terei de a distinguir na arte que hoje se faz, saber reconhecer a que assume a sua inscrição numa categoria conceptual que a distingue do modernismo e que a envolve numa consciência do presente.

Centrando, então, a atenção nos dilemas que a arte contemporânea instalou na actualidade, interessa observar e entender o movimento efectuado desde o final do século passado, onde a esquizofrenia pós-moderna gerou um fechamento da arte contemporânea para dentro de si, espaço aprisionado para os artistas, dos curadores para uns-poucos e dos que se movem nos círculos de elites, das instituições culturais, dos museus e das fundações.

Precisamos entender como se criou um conceito de arte, que é excludente das artes outras e das representações simbólicas populares emanadas das comunidades e de cada um, que as elites consentem mas são isoladas e menorizadas, postas fora do altar social que a cultura hegemónica domina.

Adorno disse, faz tempo, que depois dos horrores do Holocausto e de Hiroxima não mais seria possível fazer poesia. Frase que só tem sentido se considerarmos a urgência de entender o tempo que vivemos.

Face à presença inesquecível dos horrores do Holocausto e findo o rescaldo do restabelecimento da Europa depois da Grande Guerra, mesmo perante a independência conquistada pelos países de suas condições de colónia, na evidência da reorganização financeira mundial e do desenvolvimento crescente das políticas neoliberais, ganha forma o reconhecimento público do fracasso dos desejos de esperança por melhores-dias, de progresso gradual e do combate à discriminação social.

O futuro esperançosos tornou-se um não-futuro de medo, angústia solitária e adormecimento expandido.

As lutas travadas, agonísticas e antagonistas, descoloniais e pela dignidade não têm ainda conseguido fazer retroceder a ofensiva neoliberal escudada em governos submissos, estruturas de repressão policial, sistemas de justiça comprometida com o poder político e

religioso, e, fundamentalmente, por um grande aparato de comunicação pública (jornais, televisão, redes sociais, comentadores e fazedores de opinião).

Perante a calamidade social hoje existente, em todo o lado, mesmo em países ricos, face a tanta pobreza e discriminação, porque não acontece a revolta? O que construiu o adormecimento, a angústia de cada um, a obediência inconsciente?

A arte e a cultura, em grande parte aprisionadas aos interesses neoliberais, neocoloniais e à sobrevivência confortável dos artistas, ou integra os dispositivos de poder, se ilude numa neutralidade absorvida, ou pelo contrário, é insubmissa a essa condição e se torna parte das insurgências sociais que se desencadeiam.

> La cuestión real se refiere a las formas posibles del arte crítico, las diferentes formas como las práticas artísticas pueden contribuir a la impugnación de la hegemonia dominante. (MOUFFE, 2007, p. 67)

É preciso entender a arte no contexto dos dilemas que a vida nos apresenta, e não a olhar como se ela estivesse num altar imune ao que se passa. No mesmo sentido podemos entender a arte não apenas como um campo para cada um, para dentro de si, a partir de si, mas um lugar de socialização, como um lugar de pertença a um comum, um lugar de escuta partilhada, de construção solidária, potência de um devir renovador.

O percurso actual, e o seu despudor, permite-nos distinguir a arte que ainda se pensa como de representação da realidade, que se nos apresenta através dos objectos produzidos pela genialidade dos artistas para nosso deleite e consumo e que oferece o reconhecimento do artista como o único autor da experiência estética. Ou, em contraponto, registar a arte que pretende interferir na realidade, que procura estabelecer um processo de troca de ideias e de experiências e que desafia a figura do artista e o torna cúmplice de formas de colaboração com o comum e interage com o que socialmente se movimenta, como resistência e luta.

> Despojado finalmente de su aureola, el 'mundo del arte' pone la especulación abierta, impúdica, directa y sin adornos en el lugar del disfrute enmascarado de ilusiones estéticas, de fervores espirituales y de palabrería laudatoria. ¿Qué hay más "puro" y "verdadero" que el capitalismo financiero, que encuentra en el nicho del arte el microcosmos en que manifestar su autentica naturaleza? PERNIOLA, 2015, p.14

A atenção a estas escolhas e ao modo como o artista se entende, permite identificar os contributos sociais oferecidos, e como eles estão na sua complexidade a ajudar na manutenção do neoliberalismo, ou no sentido oposto a ser regeneradores do sistema.

O que me preocupa não é se os artistas consideram que a sua acção artística tem a função de seguir interesses políticos, mas essencialmente se o que fazem alimenta o aparato que as instituições de arte e os meios de comunicação social utilizam, e que se inscrevem, de forma deliberada, consentida ou ignorada nos processos de colonialidade neoliberal, que mais não pretendem do que seduzirem as populações para uma obediência inconsciente aos padrões estabelecidos no sistema de vida imposto e fazerem parte dos mecanismos de construção de desejos geradores de ansiedades de ascensão social e lógicas de consumo.

Evoco aqui Tony Morrison, escritora, editora e professora estadunidense, falecida em agosto deste ano, primeira mulher negra a receber o prémio Nobel da literatura em 1993, quando disse: "… a linguagem opressora faz mais do que representar a violência; ela é violência. Faz mais do que representar os limites do saber; ela limita o saber. Quer seja a obscura linguagem usada pelos governos ou a falsa linguagem de alguns meios de comunicação; quer seja a linguagem arrogante e calcificada da academia ou a linguagem obcecada com o empreendedorismo de alguma ciência; quer seja a linguagem da lei-sem-ética, ou a linguagem pensada para a alienação das minorias, que esconde o seu viés discriminatório por detrás do literário – essa linguagem deve ser rejeitada, alterada, denunciada."

Descontente com este tempo que vivemos, procuro não adormecer nas teias sedutoras que se apresentam pelo aparato neoliberal, e me compreender como ativo, interferente e desobediente.

Como artista não me quero fechar em circuitos isolados com outros artistas, procurando um lugar no mercado, sempre capitalista, ou um vaidoso e narcisista reconhecimento social, prefiro frequentar os espaços da 'arte invisível'.

Quero transportar os meus saberes, o meu saber-fazer, o fazer-pensar, o modo como o fazer artístico promove o saber, para um diálogo discreto e popular, agonístico, com quem se movimenta na resistência e na luta contra o neoliberalismo, o colonialismo e o patriarcado.

A minha alegria está nos abraços que a minha prática institui, nas escolas onde contribuo para se criarem condições de aprendizagem, desobediente e emancipadora perante os discursos hegemónicos e críticos das verdades de sempre. Ou nas comunidades onde aprendo em conjunto com os seus fazeres e a inteligência com que lutam contra a discriminação e esquecimento a

que são sujeitas. Ou na universidade, onde combato frontalmente o academismo, nas suas formas dissimuladas de controle e de submissão dos sujeitos, contrariando as exigências ocas das metodologias fálicas que restringem os processos de construção, em liberdade, do conhecimento, e utilizando a potência criadora e renovadora das metodologias feministas, da metodologia do sensível, das práticas artísticas e da luta.

> A poesia, a arte, desarrumam para tentar arrumar por dentro; e pode haver muito sentido na desarrumação. Desarrumam para poderem depois entender e fazer algum sentido do mundo. Ana Luísa Amaral, poeta portuguesa

Segunda abordagem, finalmente – sobre a educação artística

Desde logo me apresento como um militante da educação artística, activista entusiasmado, estimulando a compreensão de como a arte é imprescindível nos sistemas de ensino, em todo ele, ensino básico médio, superior, profissionalizante, vocacional, …

A Educação Artística é o lugar fundamental para permitir a cada um ser o melhor de si, o melhor para o comum, a EA é uma possibilidade rara na escola para os alunos, como pessoas que são, conhecerem o seu corpo na relação com o seu contexto, tomarem consciência da força das suas personalidades solidárias, sensíveis, criativas, críticas, inteligentes, transformadoras e atuantes identidades que estão infinitamente em construção.

Por isso me desloquei, do outro lado do mar, para estar junto, aqui no corpo da FAEB, estar com os desígnios tão discutidos nestes dias e nos momentos passados, sobre a necessidade de estender a presença da educação artística no ensino no Brasil, da defesa das linguagens como componentes educativas e do respeito por estes pilares nos editais, nos cursos de graduação, nas práticas de formação de professores.

Minha admiração e interesse, de muitos anos, de seguir as vossas lutas, a luta pela qualificação do que se faz nas escolas deste imenso Brasil, pelo esclarecimento que foram construído pelas vossas práticas, pelo que se discute, pela capacidade crítica perseguida, pelo que se escreve, pelo que faz.

Meus parabéns pelos contributos já oferecidos à comunidade internacional, para dar visibilidade e espaço à educação artística.

As nossas lutas pela imprescindibilidade da educação artística nas escolas, e nos museus e nas instituições culturais, nas equipas dos governos e das instituições, precisa de incorporar uma atenção crítica pelo que se faz, no sentido de requalificação de nossas práticas, da

instalação de práticas significativas para nossos alunos e para a comunidade, de experimentação artística transformadora.

Nesse sentido, a atenção ao que oferecemos com nossas práticas educativas, deve atender ao respeito democrático pelo que permitimos aos alunos, na sua construção singular, na sua consciência de pertença a uma comunidade, a um contexto preciso, a um mundo globalizado.

Atenção ao quanto transportamos de procedimentos normalizadores, colonizadores, produzindo o controle dos sujeitos e a sua governalidade. Saber ver quanto aprisionamos o conhecimento, o gosto e os desejos de nossos alunos aos valores estabelecidos e naturalizados por este tempo controverso em que vivemos, e que é neoliberal e gerador da reprodução do que já existe.

> O problema negro não se converte no problema dos negros que vivem no meio dos brancos, mas sim no dos negros explorados, escravizados, desprezados por uma sociedade capitalista, colonialista, acidentalmente branca. (FANON, 1952, p. 199)

Ter a ousadia de trazer para a sala de aula a abordagem crítica à discriminação que o neoliberalismo entranhou em nós, e enfrentar o racismo a discriminação de género e todas as discriminações, a violência no relacionamento quotidiano, e por aí fora

Antes de mais, digo eu, teremos de reconhecer o quanto o colonialismo nos colonizou, o quanto transportamos para as nossas práticas e para os nosso entendimento uma aceitação acrítica dessa nossa conformação. Terá de ser a partir de uma procura epistemológica desobediente que podemos dar sentido descolonial às nossas actividades.

Pensemos que sentido tem querer ensinar a arte junto das crianças no ensino básico. Porque não encaramos a possibilidade de criar experimentos significativos, utilizando os modos que o artístico transporta do fazer e do pensar, a partir dos saberes e da sensibilidade dos corpos dos nossos alunos. Podemos afastar o desejo de ensinar a arte, sem criar procedimentos de valorização da genialidade e habilidade de uns para a exclusão dos outros? Pergunto.

É preciso tentar reconhecer o que as nossas práticas educativas em sala de aula promovem nas nossas crianças. Saber como, sem o querer fazer, estamos a afastar muitos alunos, muitas vezes para sempre, dos procedimentos artísticos. Quantos vão dizer nas suas vidas que não sabem desenhar, que não sabem cantar? Inibição que resulta da repressão construída nas escolas ao se querer tornar os alunos em artistas.

E porque não valorizamos as práticas criativas colectivas, participativas entre os alunos, como modo de afastar a vaidade singular, o narcisismo de um saber fazer genial, e promover a responsabilidade social, a consciência do valor da solidariedade, o conhecimento do artístico que há, sempre, em cada um.

> O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. (FREIRE, 1996, p.33)

Sejamos atentos ao modo como policiamos o gosto dos nossos alunos, como formatamos a sua sensibilidade, a partir do que somos, a partir dos afectos não desiguais que damos aos alunos, e, principalmente, a partir dos modelos de avaliação.

E que importância damos aos resultados do que se faz, e como esquecemos facilmente que as aprendizagens que podemos promover está no caminho e não está na chegada.

> Em lugar de encarar os professores como transmissores de grande corpo de conhecimento hegemônico, deveríamos vê-los como líderes e facilitadores capazes de enfocar o processo de aprendizagem e de assistir os alunos/as em sua investigação e entendimento da existência de elementos comuns às funções e na posição da arte em relação às culturas que se transformam incessantemente. (BARBOSA, 2005, p. 251)

Falar é fácil, sei-o. As políticas educativas são constrangedoras e impedem um nosso bom trabalho. Mesmo assim estamos aí, insistindo na resistência, nas escolas, encontrando as fendas por onde caminhamos.

Então entendamo-nos. Se a nossa consciência nos remete para uma postura crítica e revoltosa perante o que as imposições governamentais nos condicionam, teremos de assumir uma postura desobediente. Teremos de saber ir até aos limites da autonomia que nos é permitida e ousar agir.

Temos a possibilidade, com nossos alunos, de forma mais evidente no ensino médio, nas graduações e pós-graduações, na formação de professores, de construir espaços de solidariedade e práticas de relacionamento agonísticos que aceitem a desobediência de cada aluno e que criem experimentos significativos de trabalho.

> A afirmação soa mal. Para que serve, essencialmente, a escola? Nela aprendemos a obedecer. (GROS, 2017, p.26)

Podemos ousar esticar estas possibilidades ao limite, se tivermos a coragem, em primeiro lugar de atender ao que nossos percursos de vida nos construíram e normalizarem os nossos modos de fazer-educação, de ousar olhar no nosso espelho o quanto fomos e estamos colonizados pelo hegemónico.

E sejamos atentos às críticas formuladas pelos alunos e ocultas, embora presentes nos olhares de nosso alunos, para repensar nossas propostas, nossos procedimentos.

Preciso de me calar. Apenas um apontamento para deixar no ar alguma ousadia.

Resistir é preciso, como viver. Mas precisamos de mais, precisamos de ousar enfrentar o que nos oprime, libertar nossas consciências das pressões permanentes que nos afectam.

Nos discursos e decisões governamentais, na informação filtrada que nos chega pela televisão, rádio e pelos jornais, nas palavras dos fazedores de opinião, na vozes missionárias da igreja, pelos dispositivos sociais.

Esse enfrentamento tem de ser popular, revolucionário, desobediente, ousado e transformador.

Uma acção permanente, e cada lugar. De escuta aos contextos e de acção.

Tenho tentado fazê-lo, há mais de vinte anos em Cabo Verde, nas escolas e junto do esforço de reassentamento da comunidade de Chã das Caldeiras, que foi obrigada pela invasão de suas casas e terras pela lava do último vulcão (2014).

Tento fazê-lo, há mais de vinte anos junto da comunidade quilombola de Conceição das Crioulas, em Pernambuco, sendo cúmplice de sua luta pela restituição das terras roubadas, pela sua dignidade identitária e melhores condições de vida.

Tento fazê-lo há mais de vinte anos em Moçambique colaborando no desenvolvimento de práticas educativas que interfiram na edificação do País e junto das comunidades carenciadas.

agradeço a possibilidade de estar junto neste tão rico debate,

na oportunidade de entender como tenho de voltar, para poder conhecer no exercício do tempo que isso exige e todos merecem.

sejamos nós e nossos alunos a desenhar o futuro. Ocupemos esse lugar, resistindo, desobedecendo, combatendo.

muito obrigado pela vossa paciência e escuta.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **La Comunitá che viene** (1990). Tradução de António Guerreiro, Editorial Presença: Lisboa, 1993.

BARBOSA, Anne Mae. **Arte/Educação Contemporânea** - Consonâncias Internacionais (2005). Cortez Editora: São Paulo.

COMITÉ INVISIBLE. **Ahora** (2017). Pepitas de Calabaza s.l.: Logroño, Espanha

FANON, Franz. **Peu noire, masques blancs** {1952}. Pele Negra, Máscaras Brancas (2017). Terra Livre: Lisboa, Tradução de Alexandre Pomar.

FREIRE, Paulo . **Pedagogia do Oprimido** {1968}. Paz e Terra: São Paulo, 2004.

GROS, Frederic. **Désobéir** (2017). Tradução de Miguel Martins, Desobedecer, Antígona Editores Refratários: Lisboa, 2019.

IVEKOVIC, Rada. **A política da tradução de conceitos deslocados**. Soberania, nação e subjetivação na Ásia emergente. *In* SANCHES, Manuela Ribeiro (org). DESCOLONIZAÇÕES reler Amílcar Cabral, Césaire e Du Bois no Séc. XXI. Edições 70: Lisboa, 2018.

MBEMBE, Archile. **Politiques de l'inimitié** (2016). Políticas da Inimizade, Tradução de Marta Lança, Antígona Editores Refratários: Lisboa, 2016,

MERLIN, Nora. **Mentir e y colonizar**: Obediencia inconsciente y subjetividad neoliberal (2019). Letra Viva: Buenos Aires.

MINGOLO, Walter. **Prefácio: Sim podemos** (2018). *In* Kishore MAHBURAI. Has the West Lost It? A Provocation. Os nãoEuropeus pensam? Elsinore Editora: Lisboa.

MOUFFE, Chantal. **Prácticas artísticas y democracia agonística**. Universidade Autónoma de Barcelona: Barcelona, 2007.

PERNIOLA, Mario. L'arte espansa. El arte expandido (2016), Casimiro Libros: Madrid.

MESAS-REDONDAS

Lugares e Contextos da Arte Educação no Brasil: as MULHERES no Ensino de Arte

GLAUCIA AMARAL: UMA CURADORA CULTURALISTA

Ana Mae Barbosa[1] – Universidade Anhembi Morumbi

Resumo
Mesa-Apresentaremos a pesquisa realizada para o livro Mulheres não devem ficar em silencio: Arte, Design e Educação. SP: Ed. Cortez 2019.
Texto –Continuando a pesquisa de revisão histórica da participação das mulheres na Arte e na Arte/Educação para além do livro já publicado, o texto enfoca a participação da curadora Glaucia Amaral no projeto Arte e Meio Ambiente, realizado no MAC/USP como preparação para a Rio 92. O projeto geral incluiu a exposição A Mata, que é discutida no artigo, um encontro sobre arte e meio ambiente e o trabalho de educação com o artista Otávio Roth, botânicos do parque Ibirapuera e educadores do MAC. A análise histórica deste processo se faz necessária pelo fato do Brasil estar em condições piores no ponto de vista da ecologia do que estava há 27 anos.
Palavras-chave: Glaucia Amaral. Ecologia. Arte. Arte/Educação.

No CONFAEB de 2019 em Manaus foi aprovada uma campanha de divulgação sobre a FAEB e a importância da Arte na Educação. Precisamos desesperadamente desta divulgação nos meios educacionais e artísticos. Não adianta divulgar o que fazemos somente entre nós que já estamos convencidos que sem educação para as Artes o ser humano não estará desenvolvendo todas as suas potencialidades para aprender e se comunicar. No sistema das Artes precisamos atingir todos os protagonistas: artistas, trabalhadores em museus, produtores, críticos, jornalistas, historiadores e curadores. Em nossos dias os curadores são talvez os profissionais mais conservadores. Os curadores tecno são muito importantes e atualizados como Marcelo Dantas que tem atuado de Manaus à Porto Alegre. Mas o curador culturalista ainda é tímido no máximo aceita a curadoria multicultural aditiva , acrescentando ao modelo que idolatram o MOMA de Nova York alguma produção afro brasileira, indígena ou de cultura popular Por isso precisamos convencer os curadores que a Arte descolada da cultura e de costas para os públicos tem que ser alimentada pela estética do cotidiano , pela ciência, pela antropologia , pela educação, pela ecologia etc.

[1] Mestrado e doutorado nos Estados Unidos. Ensinou na Yale University e na The Ohio State University. Foi pesquisadora visitante da University of Central England, da Universidade do Texas e da Columbia University. Recebeu a Comenda Nacional do Mérito Científico do MCT Brasil; o Prêmio Edwin Ziegfield, USA; o Prêmio Internacional Herbert Read, e o Achievement Award pela contribuição e liderança na Arte/Educação nos Estados Unidos, entre outros. anamaebarbosa@gmail.com

Envolvi-me desde os inícios dos anos 80 com pesquisas e projetos educacionais que investigaram as possibilidades de desenvolvimento, ao mesmo tempo, da capacidade de construção estética e da capacidade de percepção do meio ambiente.

Tive a sorte de conhecer Claudia Toni e Glaucia Amaral no início do processo de Redemocratização do Brasil, imediatamente após a primeira eleição para governadores, depois da Ditadura Militar. Nós três trabalhamos muito em grupos de planejamento para eleger Franco Montoro e preparar mudanças nas políticas de Cultura e Educação. Eleito nosso candidato, nossas primeiras experiências tiveram lugar no Festival de Inverno de Campos do Jordão, de 1983 organizado por Cláudia Toni, Glaucia Amaral e por mim. Posso confirmar com segurança que nosso projeto para este Festival foi construído democraticamente com reuniões frequentes com professores de Artes realizadas na Pinacoteca do Estado tendo as oficinas sido testadas entre nós, o grande grupo de professores de Artes envolvido. Em todos os seus aspectos tinha como objetivo as relações entre a Arte, a Educação e a Ecologia. A ênfase na decodificação e apreciação da Cultura e do Ambiente Natural tornaram os cursos deste Festival um marco histórico do ensino da Arte no Brasil, e ele passou a ser considerado o primeiro evento de orientação educacional Pós Moderna no Ensino da Arte no Brasil[2]. A preocupação com a Ecologia vem sendo considerada característica da Pedagogia Pós Moderna.

Posteriormente, entre 1989 e 1993, continuei a desenvolver no MAC-USP uma programação voltada para uma educação estética mais ampla que incluísse a natureza.

Sou de um país que está sendo acusado por outros países de promover a destruição do equilíbrio ecológico. Por muitos anos temos destruído a nós mesmos, com a ajuda das nações poderosas.

Temos destruído o nosso povo, negando habitação e todas as formas de assistência a milhões de crianças que estão morrendo nas ruas, temos destruído a nossa economia, aprisionados por uma grande dívida externa, temos destruído nossa estabilidade política e social debaixo de ditaduras repressoras. Porém, essa destruição foi apoiada, encorajada e de certa maneira promovida pelas grandes e poderosas nações, em silêncio, sem manchetes nos jornais. Nosso processo de destruição chamou a atenção do mundo, mas apenas quando pôs em risco o equilíbrio ecológico do planeta.

[2] Rita Bredariolli, XIV **Festival de Inverno de Campos do Jordão**: variações sobre temas de ensino da arte. São Paulo: ECA-USP, tese de doutorado 2009.

A destruição da Floresta Amazônica está afetando todos os seres humanos, não somente por comprometer o equilíbrio do meio ambiente, mas por envolver a destruição da diversidade das espécies da Terra.

A diversidade, conforme apontou Ítalo Calvino, será um dos sete objetos de atenção especial no próximo milênio. A diversidade cultural e a biodiversidade são os mais importantes aspectos dessa valoração da diversidade como princípio ético que espero presidirá as preocupações, as pesquisas e os padrões de vida da próxima geração.

Antes da crescente destruição da Floresta Tropical, nossa destruição interessava às nações poderosas, porque o Brasil, com seu vasto território, grande população e rico em recursos naturais, poderia ser um competidor em potencial pela liderança mundial. Entretanto, agora, todo mundo está com medo. Pelo menos, o mundo tornou-se consciente de que a destruição de um país, como o Brasil, ameaça todos os seres humanos em qualquer parte do mundo.

A destruição da Amazônia teve participação internacional. Portanto, recuperar o que foi aí destruído e a sua preservação futura é tarefa para todos nós.

Todavia, é muito importante não esquecer que o equilíbrio ecológico e o equilíbrio social estão relacionados e são parte da mesma realidade. Não poderemos resolver os problemas do ambiente natural sem tomar conhecimento dos problemas políticos, econômicos, sociais e educacionais que induzem às ações predatórias e as permeiam.

Os artistas e os arte/educadores têm importante papel a desempenhar nos esforços para preservar a natureza e os seres humanos na natureza. Um artista alemão, Baumgarten, foi quem denunciou, através de seu trabalho, o extermínio dos índios Ianomani, na Amazônia, e é outro artista, o chileno Alfredo Jaar, quem vem mostrando as condições desumanas da vida dos garimpeiros nas florestas brasileiras. Também Sebastião Salgado e Krajcberg põem a nu a destruição de nossas florestas. O trabalho dos arte/educadores no sentido de despertar a consciência para o meio ambiente não é menos importante.

Temos que nos aliar a outros especialistas – sociólogos, ecólogos, cientistas, geógrafos, bem como arquitetos, urbanistas, comunicadores, psicólogos sociais e antropólogos - na luta em busca do equilíbrio entre preservação e desenvolvimento, que conduz a uma melhor qualidade da vida e do meio ambiente natural.

Os problemas do meio ambiente somente podem ser resolvidos através de análise e decisões multidisciplinares. A Educação Ambiental somente terá sucesso se envolver um grupo

multidisciplinar em processo interdisciplinar de ensino/aprendizagem. Durante o período de 87 a 93, o Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo esteve voltado para os estudos ambientais, através de exposições, programa de arte/educação liderado por Otávio Roth, cursos para crianças e professores de arte, simpósio e debates.

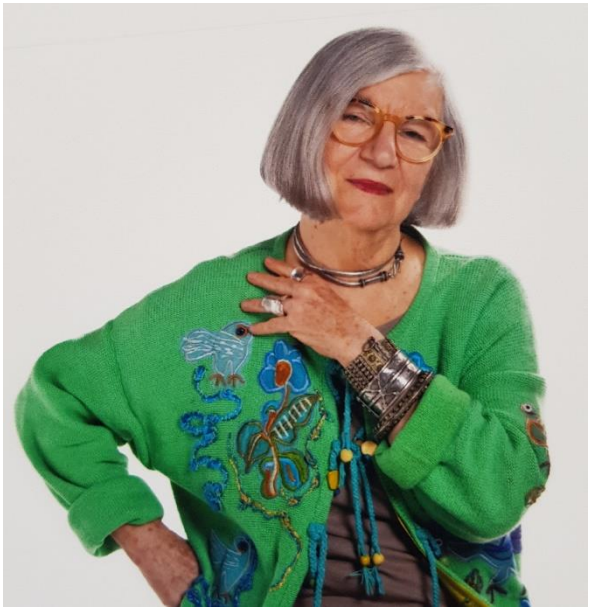
Diversas atividades, diversos programas integraram o nosso Projeto para Arte e Meio Ambiente. Um ponto alto do Projeto foi a exposição/espetáculo *A Mata*.

Fig. 1- Aspecto geral da exposição *A Mata*. Foto: acervo Glaucia Amaral

A ideia de uma exposição que revelasse os intrincados problemas de inter-relacionamento do meio ambiente construído com o meio ambiente natural, foi sendo pensada ao longo dos cursos. Conversei com muita gente a respeito, mas foi em Glaucia Amaral que ecoou fundo a minha ideia, em gestação, de expor lado a lado imagens estéticas resultantes de pesquisa científica e obras de arte sobre a natureza.

Glaucia já havia se revelado uma curadora culturalista através da Exposição Modos da Moda por ela organizada com o financiamento do SESC onde era alta funcionária

Fig. 2 – Glaucia Amaral.



Os desenhos de José Cláudio, produzidos durante uma expedição à Amazônia, foram o tópico de minha primeira conversa com Glaucia, que de tal modo inventou novas ideias, ampliando o horizonte das interrogações e interrelações sobre artefato e natureza como fenômeno estético, que a convidei para organizar esta exposição.

Fig. 3 - Série de José Claudio na Amazônia Expedição com Vanzolini. Foto: acervo Glaucia Amaral

Não só Glaucia tomou-se de paixão pela temática como também contaminou Claudia Toni, produtora cultural do MAC e as duas pesquisadoras, Malu Villas Bôas e Vera Novis, cujo trabalho eficiente potencializou as ideias iniciais. A contaminação não parou aí, atingindo

também os arte-educadores do MAC, Sylvio Coutinho e Heloísa Margarido Salles, que se propuseram a organizar um Simpósio, durante a exposição, com o objetivo de discutir soluções educacionais para o despertar da consciência para o meio ambiente através da arte. A ideia do Simpósio partiu de Lilian Amaral, que colaborou intensamente para sua realização. As palestras e debates deste simpósio, que contou com a participação do artista Krajcberg, foram gravadas e poderiam ter constituído um livro interessante se tivéssemos obtido patrocínio. Talvez ainda existam as fitas nos arquivos do MAC.

Fig. 4 - Krajcberg. Acervo Glaucia Amaral

Para montar a nossa *A Mata* seguimos o roteiro histórico indicado por Peter Burke, adaptando deliberadamente técnicas cinematográficas tais como *flash-back*, montagem, *cross-cutting* e alternância entre cenário e história. Isto levou a um rompimento com os cânones diacrônicos da história, apresentando ao observador uma contextualização histórica a partir da sincronicidade dos constructos visuais.

O contextualizar, descontextualizar e recontextualizar iconográfico da MATA resultaram de um pensar sem estereotipias conceituais e temporais.

A História da Arte hoje é muito mais a interpretação da percepção da arte do que o encadeamento de fatos e objetos.

> Todas as coisas que nós presumíamos serem privadas e internas como a percepção, a arte e a percepção da arte, devem ser vistas como construídas socialmente e como construtores do social. (BRYSON, 1988. p. 107)

Procuramos nos vincular a uma interpretação social e histórica do cotidiano e das mentalidades que nos norteiam, estabelecendo roteiros de múltiplas leituras para nossas exposições, muito conscientes de que o tempo histórico está longe de ser linear. "O problema é menos como a história pode servir a arte do que como a arte pode servir como base para crítica cultural e social" (HOLLY, 1990, p. 38200).

O evento foi permeado pelo que Edward Said denomina ideologia das diferenças que convergem para a multiculturalidade e a interdisciplinaridade.

A ideia central da exposição foi estabelecer um diálogo estético entre a Arte e a Ciência. Cultura científica e cultura artística se encontraram mediatizadas pela experiência estética naquela exposição. Arte e Ciência buscando um ponto comum de entendimento, extrapolando as respectivas molduras disciplinares, foi o movimento pendular conceitual. Pela primeira vez foram expostos os trabalhos dos desenhistas botânicos Joaquim José Codina e José Joaquim Freire, produzidos por encomenda do Marquês de Pombal, interessado em mapear a flora e fauna brasileiras por razões mais colonialistas que científicas.

Fig. 5 - Codina e Freire com Microscópios. Acervo Glaucia Amaral.

Fig. 6 - Margaret Mee (herbário), 1909-1988 e Rubens Matuck (pesquisa madeira). Acervo Glaucia Amaral.

Desenhos botânicos e zoológicos, fotografias de satélite produzidas para fins científicos, mas com preocupação e qualidade estética, foram mostrados lado a lado com objetos de arte produzidos por artistas com consciência ecológica. Artistas do Brasil, de outros países latino-americanos, de países que colonizaram o nosso ambiente no passado, como a Inglaterra, Holanda e Portugal, e de nações colonizadoras da atualidade, como os Estados Unidos e o Japão, mostraram nessa exposição o seu compromisso com a salvação de nossas florestas. Suas produções eram os únicos índices de seres humanos povoando essa Mata, porque nenhuma figura humana foi representada artisticamente nessa exposição tão rica em representações científicas e imaginativas de animais, plantas, ar, fogo, água, todos os elementos da natureza que não podem falar por si mesmos. Os seres humanos, em vez de estarem representados, estavam representando, observando o "outro", atuando como produtores de imagens e conceitos.

Fig. 7- Madalena e Ione Saldanha. Acervo Glaucia Amaral.

Artistas de diferentes classes sociais, usando diferentes códigos, desde o código europeu dominante até o código popular; artistas eruditos e populares, homens, mulheres, gays, enfim, artistas de todas as raças, gêneros e classes sociais construíram uma interpretação intrincada e multicultural acerca das nossas florestas, sobre os seus diferentes aspectos a serem apreciados, preservados ou modificados para assegurar a qualidade de vida e o desenvolvimento para todo o planeta, hoje e no futuro. Operamos com um conceito ampliado de Arte incluindo a moda

Fig. 8 – Rasmussem, estilista que produziu uma coleção baseada nos pássaros da Amazônia. Acervo Glaucia Amaral.

Uma instalação de Glaucia Amaral e Liana Bloise intitulada *Era uma vez... coatis, caraguatás, macacos, manacás, jararacas, bananeiras, pau brasil...* reinventou a mata através do "*wearable*".

Difícil traduzir o termo *wearable*! A intraduzibilidade é mais cultural que linguística. Só britânicos e americanos tão positivamente marcados pelos influentes movimentos que aproximam Art and Crafts em seus países, poderiam designar apropriadamente esta arte que é ao mesmo tempo contemplação e uso.

Wearables em sua dupla fisicalidade, servindo o corpo e ao olho, obras de arte para serem usadas e fruídas esteticamente, são uma exacerbação da sensorialidade e da sensualidade da Arte.

As vozes de Morris e Ruskin, advogando a natureza para uso em arte e design, ecoaram na floresta de Glaucia e Liana, floresta de nervuras como as das árvores, mas feitas em tecido, e de animais de tecelagem e bordado. Nervuras e animais urdidos com imaginação e maestria se apropriaram da própria natureza para revelá-la. Feitos de sedas e algodões, produtos de animais e árvores, isto é, produtos da própria natureza, a ela retornam como alusão e representação.

Cada peça tem valor estético em si mesma e, em conjunto, criam um sentido de intimidade com os mistérios da mata que é ao mesmo tempo metafônico e alusivo.
É uma mata onde o medo não existe, mas apenas a docilidade e calma feitas de cor, flutuação e movimentos ascendentes e descendentes.

Há muitos anos, quando pesquisava no Victoria & Albert Museum, apaixonei-me pelos trabalhos de uma artista do bordado, Jessie Newbery, da coleção daquele museu. Na ocasião, nada descobri acerca dela. As Histórias da Arte têm registrado poucas mulheres e os arquivos têm guardado também muito pouco sobre elas, especialmente se usam um meio tão pouco dignificado pelos cânones de valor estético determinados pelo homem.

Graças ao movimento feminista, as mulheres artistas começaram a ser conhecidas, mesmo as do passado, independentemente dos instrumentos e suportes de seu trabalho, quer seja a pintura e o desenho, ou outro meio considerado doméstico como o bordado ou a cerâmica. Foi somente no ano passado que descobri muita coisa sobre Jessie Newbery porque só recentemente as Glasgow Girls, grupo do qual fez parte, começou a ter a revalorização a que têm direito. Alunas da Escola de Arte de Glasgow, elas se especializaram na arte utilizável e construíram um estilo, o estilo de Glasgow.

É surpreendente a correspondência coincidente do trabalho de Glaucia e Liana com algumas destas artistas de Glasgow que trabalharam entre 1880 e 1920 (BARBOSA, 2019, p. 23-37). Curiosamente, se agrupavam duas a duas em studios, como fizeram Glaucia e Liana.

Os chamados Sister Studios geraram, para o cotidiano, um estilo simbolista portável e uma modernidade sinuosa. As Glasgow Girls não foram artistas de pintura e desenho, que eventualmente criaram roupas como obra de arte mas da mesma maneira que Glaucia e Liana foram artistas de *wearable* e, neste meio, boas designers e pintoras.

Margareth MacDonald, de cujo design Liana muito se aproxima, trabalhando junto com a irmã Frances, influenciou evidentemente o marido Charles Rennie Mackintosh.

O trabalho de Glaucia tem uma grande afinidade com o de Ann Macbeth, que como ela andou, sempre vestida com seus próprios bordados, chamando a atenção de todos pela originalidade das roupas, e com Jessie Newbery, pelo colorido incisivo mas harmonioso.

Jessie Newbery compartilhou o studio com sua irmã France. Também famosos foram os studios das irmãs Gilmour, o das irmãs Walton e o Begg Sisters Studio.

Felizmente hoje os preconceitos estéticos cederam lugar ao império da qualidade independentemente do meio artístico empregado.

Os organizadores da ECO-92, a magna Conferência sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento que teve lugar no Rio de Janeiro, não tomaram conhecimento do nosso trabalho, mas estamos seguros de que contribuímos para despertar a consciência ambiental de muitos professores e de milhares de pessoas que visitaram a exposição. *A Mata* conquistou, para o Museu, o prêmio de melhor exposição de 1991, outorgado pela Associação de Críticos de Arte de São Paulo.

Continuamos a trabalhar para desenvolver uma apreciação crítica do meio ambiente através da Arte em outros projetos que passaram de minha coordenação para a coordenação de Vera Novis. Vera preparou um livro sobre os trabalhos de Educação para a Arte e para o Meio Ambiente que coordenou em 1992-1993 no Parque Ibirapuera que também não foi publicado. Não creio que esteja guardado nos arquivos do MAC porque algumas administrações posteriores procuraram destruir todo o trabalho de Arte/Educação que liderei no museu e todo o trabalho culturalista especialmente os voltados para a Cultura Visual do povo que fiz no MAC Um trabalho de destruição dos "sete anos de pastor que servi..."

Ron Neperud, em seu livro *Contexto, conteúdo e comunidade* classifica o projeto de Arte e Meio Ambiente que conduzi no MAC como abordagem multidisciplinar da Ecologia e

afirma: "Os esforços educacionais de Barbosa combinaram bem sucedidamente arte e ecologia na preservação da natureza e humanos na natureza"(NEPERUD, 1996).

Agradeço a Glaucia e aos que me apoiaram na época.

O futuro do meio ambiente exige o engajamento dos arte-educadores.

Referências

BARBOSA, Ana Mae e **LONA**, Miriam Terezinha. Mulheres nas Artes e no Design: as garotas de Glasgow. In: **Mulheres não devem ficar em silencio: arte, design e educação**. SP: Editora Cortez, 2019, pag. 23 a 37.

BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti. XIV Festival de Inverno de Campos do Jordão: **variações sobre temas de ensino da arte**. São Paulo: ECA-USP, tese de Doutorado, 2009 (foi publicada em livro).

BRYSON, Norman. The Gaze in the Expanded Field. In: **Vision and Visuality**, Seattle, 1988. p. 107.

HOLLY, Michael Ann. Past Cooking. **Critical Inquiry.** Winter, 1990, p. 382.

NEPERUD, Ron. (Ed.). Texture of community: an Environmental Design Education. In: **Context, content and community in Art Education**. New York: Teachers College Press, 1996.

LUGARES E CONTEXTOS DA ARTE/EDUCAÇÃO NO BRASIL: MULHERES NO ENSINO DE ARTE

Maria das Vitórias Negreiros do Amaral [1] – UFPE

Resumo
O texto apresentado vem trazer subsídios para que reflitamos sobre as mudanças no ensino da arte e a inserção de mulheres artistas, arte/educadoras, enfim mulheres, nas narrativas históricas. Mulheres que por muito tempo foram invisibilizadas pela história começam a fazer parte do nosso cotidiano e entram em nossas salas de aula. A consciência de que precisamos resistir quanto mulheres, arte/educadoras, professoras, artistas é muito recente. A política democrática de conhecimento, o acesso para todas e todos e o reconhecimento de mulheres como produtoras de conhecimento também é de pouco tempo. Na arte/educação, a partir de pesquisas realizadas por Ana Mae Barbosa e suas orientadas e orientandos, o que culminou com o livro *Mulheres não devem ficar em silêncio: arte, design, educação,* publicado pela editora Cortez este ano de 2019, é o resultado de algumas pesquisas de pesquisadoras e pesquisadores de muitos anos guardadas em suas caixas, pastas e memórias e que agora vem à tona com força, para resistir a uma política de censura que estamos vivendo. Esse livro, juntamente com muitas pesquisas nos programas de pós-graduação em Artes Visuais e em outros, mostram que as mulheres sempre estiveram a frente em seus campos de trabalho e que foram apagadas no tempo. Na arte/educação aconteceu o mesmo, quando muitas mulheres a exemplo Noemia Varela esteve na coordenação das Escolinhas de Arte, dando a sua vida com dedicação exclusiva, mas o nome de Augusto Rodrigues aparece, muitas vezes, como sendo o único criador e divulgador do Movimento de Escolinha de Arte no Brasil e no mundo. Esse apagamento das mulheres está sendo reparado, mas ainda temos muito trabalho a fazer e isso está completamente aliado à uma política democrática do conhecimento e de visibilização das mulheres em todos os campos de conhecimento. Uma política em que o movimento feminista dá o pontapé inicial, que com a força e a coragem de algumas feministas conseguimos resistir ao apagamento total.
Palavras-chave: Arte/Educação. Mulheres. Feminismo.

[1] Pós-Doutora em Arte/educação e Feminismo pelo Instituto de Investigaciónes Feministas de la UCM (2012). Doutora em artes pela USP (2005). Mestre em Antropologia pela UFPE (2000). Graduada em Educação Artística pela UFPE (1987). Atualmente é Coordenadora do Programa Associado de Pós-Gradução em Artes Visuais UFPE/UFPB e professora do curso de Artes Visuais da UFPE. Líder do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas sobre o Imaginário. Presidente eleita da Federação de Arte/educadores do Brasil (FAEB) (2013-2015), da Red Iberoamericana de Representaciónes y Imaginários (RIIR) e eleita em 2019 uma das três componentes da Comissão Diretora do Consejo Latinoamericana de Educación por la arte (CLEA). Organizadora com Ana Mae Barbosa do livro: Mulheres não devem ficar em silêncio: arte, design, educação, SP: Cortez Ed. 2019. vitorianegreirosamaral@gmail.com

Introdução

Inicio a minha fala, tentando refletir sobre as políticas na arte/educação no Brasil e a atuação das mulheres, na arte e no seu ensino, frente às políticas tão adversas. Estas completamente conectadas com a política econômica, de poder e colonialista. Vamos pensar a partir do final da década de 1970 com a criação da Educação Artística, em plena ditadura civil-militar e início da minha jornada como arte/educadora (1980 na UFPE e 1982 na escola pública estadual de Pernambuco). E nessa época

> Artes têm sido uma matéria obrigatória em escolas primárias e secundárias (lº e 2º graus) no Brasil já há 17 anos. 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" (BARBOSA, 1988, p.01).

Como podemos observar, continuamos colonizados e reproduzindo um modelo estadounidense, dessa época. Enquanto tínhamos o Movimento de Escolinhas de Arte, do qual "Noemia Varela foi criadora da Escolinha do Recife, em 1953, e diretora técnica e pedagógica na Escolinha de Arte do Brasil, entre 1959 e 1981" (LIMA, 2019, p.227), [mulher forte, de pulso, exclusivamente dedicada à educação e 'grande influenciadora do ensino de arte em direção ao desenvolvimento da Criatividade, que caracterizou o modernismo em Arte/Educação' (BARBOSA in LIMA, 2019, p.227) por meio dos cursos de formação de professoras e professores pelos Cursos Intensos de Arte na Educação (CIAE)]; por outro lado, a partir de 1973, foram estruturadas nas universidades públicas, longe dos centros urbanos, na tentativa de "universalizar" as aprendizagens, no nosso caso o da arte, com os cursos de Educação Artística em todo país, com a "licenciatura curta", inicialmente, curso de dois anos com os conhecimentos das artes plásticas (como eram chamadas as artes visuais), das artes cênicas e da música, mas que logo em seguida criou-se a "licenciatura plena" que a/o estudante escolhia entre as artes plásticas, as artes cênicas ou a música, cursando uma área especifica da arte por mais dois anos.

O conhecimento da arte na formação de professoras e professores de arte, que podemos chamar de democratizado, é o dos cursos das Escolinhas de Arte, porque seu público era de professoras e professores que atuavam em escolas públicas e privadas; enquanto as universidades elitizavam o espaço do conhecimento atraindo estudantes que passavam no

vestibular, vindos/as de escolas privadas, para estudarem no turno diurno. Portanto, não podiam estudar e trabalhar ao mesmo tempo.

Tanto as Escolinhas quanto os cursos de Educação Artística atendiam a um público majoritariamente feminino, porém os artistas apresentados em nossas salas de aula, principalmente em História da Arte, eram em sua grande maioria homens, brancos, ocidentais da Europa ou dos Estados Unidos, um paradoxo: mulheres estudando artistas homens. Por que as mulheres não entravam nas nossas salas? "Homens, como grupo, são quem mais se beneficiaram e se beneficiam do patriarcado, do pressuposto de que são superiores às mulheres e deveriam nos controlar" (hooks, 2019, p.13). O poder, o domínio, dos homens sobre a mulher, seu corpo e sua vida.

Apesar do movimento feminista que desde a década de 1960, mobiliza as mulheres no mundo todo para exigir seus direitos e derrubar preconceitos e o patriarcalismo, no Brasil continuávamos a estudar artistas e historiadores da arte homens, considerando-os "cabeças pensantes" no meio acadêmico, mesmo que as mulheres estivessem à frente dos movimentos tanto das Escolinhas como dos cursos universitários para o ensino da arte.

Ana Mae Barbosa desde do início de sua carreira combate as injustiças e a invisibilização das mulheres na arte e na arte/educação:

> A conquista de igualdade inicia no Brasil com os Modernistas (depois de 1922). Os modernistas mantinham ideias anticolonialistas, o que levou à consideração da igualdade de gênero, raça e códigos culturais. Essas ideias permitiram o reconhecimento de duas mulheres como as artistas mais importantes do modernismo brasileiro: Tarsila do Amaral e Anita Malfatti. Antes do modernismo, algumas mulheres artistas eram importantes em seus tempos, mas eram completamente ignoradas pelos historiadores da arte. Os ideais modernistas não foram suficientes para manter a visibilidade de Tarsila e Anita. Elas também teriam sido apagadas, se não fosse por duas mulheres, críticas de artes, que escreveram livros importantes sobre elas (BARBOSA, 1997, tradução minha).

A autora produziu e produz textos sobre mulheres na arte e na arte/educação, tendo a sua última publicação: "Mulheres não devem ficar em silêncio: arte, design, educação" (2019), da qual eu compartilhei a organização do livro. Um trabalho intenso e de muito prazer, estar ao seu lado, selecionando textos, organizando e conversando sobre as mulheres envolvidas em design, arte e arte/educação; e autores/autoras que escreveram sobre elas. É quase uma missão para Ana Mae, cascavilhar suas pastas, caixas e memórias para salvaguardar as experiências e saberes dessas mulheres. É uma missão de não deixar que sejam apagadas com o tempo.

Enquanto Ana Mae escreve textos e orienta mulheres que escrevem sobre mulheres para dar visibilidade aos seus trabalhos como profissionais da área, nas salas de aulas em nossas universidades ainda hoje estudamos artistas homens quase em sua totalidade. Como orientadora, incentiva e influencia com seu pensamento decolonial, mesmo sem ser estudado na época, considerando que o passado está diante de nós; "o futuro, no entanto, não o conheces e por isso está atrás , nas costas. Ademais é também um celebração de um gesto anacrônico, de pôr o passado a frente, de que o passado surge e irrompe no presente", como prefere designar a pesquisadora boliviana Silvia Cusicanqui, como se estuda hoje.

Poucas mulheres no Brasil estudam as mulheres na arte e na arte/educação, além de Ana Mae temos os estudos de Luciana Loponte (UFRGS)[2], que vem trabalhando desde uma preocupação em revisitar as artistas mulheres e traze-las em seus textos e Isabela Frade (UERJ)[3], enfatizando muito o feminino em suas pesquisas acadêmicas. Em um movimento mais recente, outras professoras de artes visuais, brasileiras, vêm pesquisando e escrevendo sobre mulheres.

Nós, que pesquisamos e que estamos nas universidades, atualmente, ocupamos muitas funções além da pesquisa, do ensino e da extensão, assumimos cargos que nos dão obrigações burocráticas cada vez maiores na nossa profissão dificultando as nossas pesquisas e nosso engajamento social no que acreditamos. Nos Programas de Pós-graduação em Artes Visuais pelo Brasil podemos observar o florescimento do tema em muitas dissertações e teses sobre mulheres, a maioria escritas de mulheres. A consciência de que se não escrevermos sobre nós

[2]DIAS, Taís Ritter ; LOPONTE, Luciana Gruppelli . Gênero e ensino de Artes Visuais: desafios, armadilhas e resistências. REVISTA ESTUDOS FEMINISTAS, v. 27, p. 1-12, 2019.

LOPONTE, Luciana Gruppelli . Pedagogias visuais do feminino: arte, imagens e docência. Currículo sem Fronteiras , v. 8, p. 148-164, 2008.

LOPONTE, Luciana Gruppelli . Mulheres e artes visuais no Brasil: caminhos, veredas e descontinuidades. Visualidades (UFG) , v. 6, p. 13-31, 2008.

LOPONTE, Luciana Gruppelli . Docência artista: arte, gênero e ético-estética docente. Educação em Revista (UFMG. Impresso) , Belo Horizonte - MG, v. 43, n.43, p. 35-55, 2006.

[3]FRADE, I. N.. Panelas Mágicas: a arte cerâmica como encantamento. In: MELCHIOR, Myriam. (Org.). Gastronomia, Cultura e Memória. 1ed.Rio de Janeiro: Editora Folio, 2018, v. 1, p. 117-126.

FRADE, I. N.; ALVARENGA, A. M. ; HENCK, J. ; SARAIVA, L. . Feminino relacional ? mulheres artistas no (des)locamento virtual. In: XXI CONFEB Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil, 2011, São Luis. Culturas da Pesquisa: Arte, Educação e Tecnologia. São Luis: UFMA, 2011. v. 1. p. 1-11.

FRADE, I. N.; HENCK, J. . O CÍRCULO - ATIVANDO A PRODUÇÃO PLÁSTICA FEMININA NA VIA UERJ/MANGUEIRA. In: XIX Encontro da Associação nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas - ANPAP, 2010, Cachoeira - BA. Anais do ... Encontro Nacional da ANPAP (Online). Salvador: Universidade Federal da Bahia - PPGAV, 2010. p. 2107-2120.

seremos apagadas na história está sendo fundamental para continuarmos nosso movimento de resistência.

> Feministas são formadas, não nascem feministas. Uma pessoa não se torna defensora de políticas feministas simplesmente por ter privilegio de ter nascido do sexo feminino. Assim como as posições políticas, uma pessoa adere às políticas feministas por escolha e ação. Quando mulheres se organizaram pela primeira vez em grupos para, juntas, conversar sobre questões relacionadas ao sexismo e à dominação masculina, elas foram claras quanto ao fato de que mulheres eram tão socializadas para acreditar em pensamentos e valores sexistas quanto os homens. A diferença está apenas no fato de que homens se beneficiaram mais do sexismo do que as mulheres e, como consequência, era menos provável que eles quisessem abrir mão dos privilégios do patriarcado. Antes que as mulheres pudessem mudar o patriarcado, era necessário mudar a nós mesmas; precisávamos criar consciência (hooks, 2019, p.25).

A questão é bem complexa, enquanto a ideia de trazer artistas para a universidade seria e é interessante para dar um respiro à educação, como diz Ana Mae em seu livro Teoria e Prática da Educação Artística:

> A idéia de que a Arte é importante na universidade, de que é bom para os estudantes ouvir boa música, ver bons quadros, era incontestável, mas muitos educadores acreditavam que isso deveria ser feito fora das salas de aula, no tempo livre e ocioso dos estudantes (BARBOSA, 1985, p.17).

Mas, esses artistas/professores, até hoje, não aceitam a educação como um princípio básico para o ensino de arte. Muitos dos professores da minha época, por volta dos anos 1980, ensinavam-nos como artistas e os estudantes que não estivessem no padrão aceitável por eles para um artista, eram cortados e muitas vezes humilhados em sala de aula. Essas atitudes vivenciadas por mim me levam a crer que por não terem a oportunidade de uma formação docente, não tinham a preocupação com a didática, acreditava-se que educação era algo menor. O que não quer dizer que professores com formação docente, muitas vezes, agem da mesma forma, podemos citar o "caso da borboleta" que Ana Mae Barbosa conta que pintou e que apesar de tê-la achado linda a professora, uma freira, jogou no lixo, diz ela que por ter ficado com a semelhança de uma vagina. Atitudes assim acontecem na educação todo tempo.

A relação de poder e a repressão ocorridas na sala, no período ditatorial, deveriam ser compensadas nas aulas de artes:

Na Lei de Diretrizes e Base 5692/1971:

> Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de lº e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969.

Na Lei de Diretrizes e Base 9396/1996 e suas mudanças:

> § 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.
>
> § 2o O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.
> (Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010)
>
> § 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.
> (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016)
>
> § 2o O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.
> (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)
>
> § 6o A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2o deste artigo.
> (Incluído pela Lei nº 11.769, de 2008)

Com a luta da Federação de Arte/Educadores do Brasil, tentamos colocar na Lei de Diretrizes e Base os quatro componentes curriculares em ensino de arte, porém conseguimos apenas inserir as nomenclaturas das graduações existentes no Brasil: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, o que é uma mudança de identidade existente entre os profissionais no campo das artes há muito tempo, o que a Lei não acompanhava a prática, além de tornar sem validade a obrigatoriedade da música:

> § 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2o deste artigo.
> (Redação dada pela Lei nº 13.278, de 2016)

Essas mudanças legais, muitas vezes, não acompanham as mudanças reais e nelas o que as Leis não mostram e não identificam são a inclusão de mulheres artistas e arte/educadoras nos currículos escolares. A conscientização das professoras e professores de artes já ocorre. A

discussão sobre a decolonialidade já modifica o olhar das arte/educadoras e arte/educadores, mas também não identificamos nas Leis. As deformações que podemos identificar são advindas da Base Nacional Comum Curricular, reduzindo o ensino de arte à atividade, um retrocesso à lei da época da ditadura, em 1971, e a ligação da nossa área de conhecimento às linguagens, especificamente à área de português. Temos que continuar lutando para a área de artes, especificamente, em relação à essa discussão que ocorre há muito tempo e que acalorou-se no Congresso da Federação de Arte/educadores do Brasil - Confaeb - em Fortaleza, no ano de 2015, prevendo o desastre que essa BNCC nos acarretaria. E não foi por acaso que teve como tema do congresso "Políticas Públicas e Ensino das Artes: formação em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro".

Contornos de Visibilidade

Mulheres e homens iniciam a sua cognição quando crianças, por seus sentidos: a visão, a audição, o tato, o paladar e o olfato, são estímulos sensoriais que vão acontecendo desde que nascemos. Vamos sentido sem consciência das nossas capacidades de aprendizagem. Educadoras e educadores não dão importância aos sentidos como aprendizagem, mas é a partir deles que começamos a construir as ideias com que entendemos o mundo. A partir dos sentidos e das imagens vamos alimentando a imaginação. A imaginação é o fermento para a criação das e nas artes, como afirma Georges Didi-Huberman, a imaginação "é trabalho" (2012). Nesse sentido, a expressão artística das mulheres e dos homens são inerentemente artísticas, pois toda expressão, toda percepção, procurando uma forma de linguagem ou configuração que concretize esteticamente nossa imaginação.

A obra de arte passa inevitavelmente pela experiência dos sentidos, os quais buscam as imagens e memórias comparando e relacionando as imagens vividas anteriormente, portanto quando as memórias são individuais e pessoais elas são apreendidas de forma diferenciadas para cada pessoa que experimenta a relação com a obra de arte, pois os conhecimentos, as lembranças e as experiências são distintas para cada um/uma e os conteúdos são apreendidos de maneiras diferenciadas. As relações dependem com as vivências das pessoas com o ambiente e da maneira que este interpreta o mundo ao seu redor. O que está diretamente ligado ao seu processo cognitivo que depende da relação de suas vivências sensoriais e a maneira como estas entram em seu imaginário.

Tomando por base a importância simbólica e compreendendo que as mulheres apresentam, de uma forma ou de outra, uma vivência estética, específica, composta por elementos do feminino e o feminismo iniciou essas mudanças, uma outra forma de ver o mundo, mais horizontalizado e com o objetivo de "acabar com o sexismo, exploração sexista e opressão" (hooks, 2019, p.17). E esse olhar não deve ser só para as mulheres, mas todo e qualquer gênero para que tenhamos uma sociedade mais justo e igualitária.

Compreendendo que o cotidiano, assim como a arte, é um plano privilegiado da expressão simbólica, considero que todo símbolo só é significativo quando contextualizado. Nesse, caso, temos que entender o contexto em que o feminismo surgiu e é vivenciado pelas mulheres hoje. Segundo Gilbert Durand, o cotidiano é imprescindível para compreender o símbolo, porque ele surge a partir das tensões existentes, ao nível do imaginário, entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as imposições objetivas do meio cósmico e social. O meio material e social, que se deve instalar na pesquisa é o que contextualiza o estudo sobre gênero na arte/educação.

Tratando da arte/educação, trabalhamos com as pesquisas da professora Ana Mae Barbosa sobre a abordagem triangular; e a professora Marián Lopes Fernández Cao, com seus estudos sobre a produção artística da mulher na educação e a recuperação dessa memória.

E, assim, completando o quadro teórico, tentaremos compreender as imagens expressas e originadas pelas/nas mulheres artistas, considerando o seu cotidiano, a dialógica que permeia o pesquisador e a memória que traz os nomes de arte/educadoras e artistas mulheres que foram tão importantes para a nossa história e tão pouco valorizados. Esperamos que com essa pesquisa:

> Compreender como a ideologia de um momento ou de um lugar impregnou os fundamentos da disciplina histórica é requisito fundamental para uma sociedade mais justa. Por isso a história da arte não deve ser a história da genialidade individual -ocidental, masculina e médio-burguesa - , e sim a história da criatividade por meio das imagens, transpondo individualidades, procedências geográficas e econômicas, onde a linha que separa arte e artesanato, desenho e arte, desapareça para mostrar novas maneiras de entender o mundo e de expressá-lo (FERNÁNDEZ-CAO, 2008, p.21).

Considerações finais

Considerando o exposto, precisamos nas nossas salas de aula, estarmos sempre atentas e atentos quanto às questões de gênero, seja ele qual for, e não esquecermos em nossa

bibliografia e nas nossas imagens colocar teóricas, arte/educadoras, historiadoras e artistas mulheres, negras, indígenas, da periferia, dos centros urbanos do norte, do sul, da África e da America Latina, respeitando as suas falas e seus lugares no mundo.

Esse texto é uma reflexão sobre as mudanças no ensino da arte e a inserção de mulheres artistas, arte/educadoras, enfim mulheres, nas narrativas históricas. Mulheres que por muito tempo foram invisibilizadas pela história e começam a fazer parte do nosso cotidiano e entram em nossas salas de aula. A consciência de que precisamos resistir quanto mulheres, arte/educadoras, professoras, artistas é muito recente. A política democrática de reconhecimento dessas mulheres é o acesso para todas como produtoras de conhecimento. Na arte/educação, a partir de pesquisas realizadas por Ana Mae Barbosa e suas orientadas e orientandos, o que culminou com o livro *Mulheres não devem ficar em silêncio: arte, design, educação*, é o resultado de algumas pesquisas de muitos anos guardadas em suas caixas, pastas e memórias e que agora vem à tona com toda força, para resistir a uma política de censuras que estamos vivendo. Esse livro, juntamente com as pesquisas dos programas de pós-graduação em Artes Visuais e em outros, mostram que as mulheres sempre estiveram à frente em seus campos de trabalho e que foram apagadas no tempo. Na arte/educação, quando muitas mulheres a exemplo de Noemia Varela, que esteve na coordenação das Escolinhas de Arte, dando a sua vida com dedicação exclusiva, mas o nome de Augusto Rodrigues aparece, muitas vezes, como sendo o único criador e divulgador do Movimento de Escolinha no Brasil e no mundo. Esse apagamento das mulheres está sendo reparado, mas ainda temos muito trabalho a fazer e isso está completamente aliado à uma política democrática do conhecimento e de visibilização das mulheres. Uma política em que o movimento feminista dá o pontapé inicial, que com a força e a coragem de algumas feministas conseguimos resistir ao apagamento total.

Referências

BARBOSA, Ana Mae e **AMARAL**, Vitória. **Mulheres não devem ficar em silêncio:** arte, design, educação. São Paulo: Cortez, 2019.

BARBOSA, Ana Mae. **Art in Brazil** : several minorities" in Phoebe Farris-Dufrene , **Voices of Color** : Art and Society in Americas Atlantic Highlands, New Jersey: Humanities Press , 1997 p 65-71).

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brazil**: realidade hoje e expectativas futuras. Tradução de Sofia Fan. Revista Estudos Avançados, 1988. Disponível em: <sielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a10.pdf>. Acesso em 30/10/2019.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Imagens apesar de tudo.** Lisboa: KKYM, 2012.

FERNÁNDEZ-CAO, Marián Lopez. **Educar o Olhar, conspirar pelo poder:** gênero e criação artística, ***in*** Barbosa, Interterritorialidade: mídias, contextos e educação, São Paulo: Editora Senac, São Paulo: edições SESC SP, 2008. **hooks,** bell. **O feminismo é para todo mundo:** políticas arrebatadoras. Rio de janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

LIMA, Sidiney Peterson Ferreira de. Dos percursos e presenças na formação da arte/educadora Noemia Varela: tópicos de uma trajetória in **BARBOSA**, Ana Mae e **AMARAL**, Vitória. **Mulheres não devem ficar em silêncio:** arte, design, educação. São Paulo: Cortez, 2019.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Temos que produzir pensamento a partir do cotidiano**. Disponível em: <https://noticiasanarquistas.noblogs.org/post/2019/03/08/bolivia-silvia-rivera-cusicanqui-temos-que-produzir-pensamento-a-partir-do-cotidiano/>, entrevistada por Kattalin Barber, em 17/02/2019. Acesso em 01/11/2019.

LDB 9394/96 Disponível em: **≤http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm≥.** Acesso em 01/11/2019.

LDB 5692/71 Disponível <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em 01/11/2019.

MESAS-REDONDAS

Quem ri na escola?

A ESCOLA NA FLORESTA: CAMINHOS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO ESCOLAR EM COMUNIDADES TRADICIONAIS[1]

Jarliane da Silva Ferreira[2] – OBECAS/ INC/UFAM/Benjamin Constant

Resumo
O artigo apresenta parte da pesquisa realizada no contexto do Doutorado no Programa Sociedade e Cultura na Amazônia – PPGSCA/UFAM e traz como objetivo central apresentar algumas discussões acerca da possibilidade de discutir a inserção de uma proposta diferenciada de escola na floresta, pautada em outras lógicas a partir do mundo e cultura das comunidades tradicionais, mais especificamente com ribeirinhos da região do Alto Solimões, local em que a pesquisa foi realizada. As produções teóricas advindas do movimento da Educação do Campo nos dão possibilidade de tecer alguns resultados da pesquisa na medida em que trazemos para o cenário algumas práticas não escolarizadas, a partir do mundo do trabalho ribeirinho que vão permitir considerar outras formas de transmissão do saber, fora da escola, que são baseadas em outras lógicas que muitas vezes são contrárias às que são valorizadas no contexto escolar.
Palavras-chave:

Introdução

A escola se mostrou indiscutivelmente importante para as populações tradicionais no mundo contemporâneo. A escola representa forte valor para as populações tradicionais (WEIGEL & LIRA, 2012; FERREIRA, 2010; CAMPOS, 2015). Na fala de um indígena do Maranhão (COHN, 2005, p. 488) é marcante para o início desta análise: "a briga agora é no papel". Esse entendimento traz claramente os sinais de poder que tem o acesso à escola para estes povos, pois, como continua Cohn (2005), tanto os indígenas, como os camponeses, querem formam seus próprios advogados, seus pedagogos, seus antropólogos, assim, se munem para o embate com a sociedade mais ampla.

[1] Este artigo traz reflexões e discussões contidas em minha tese de Doutorado A escola na floresta: manifestações culturais e processos educativos em comunidades tradicionais do Alto Solimões/AM, defendida em 2018, no Programa de Pós-graduação Sociedade e Cultura na Amazônia da UFAM – PPGSCA/UFAM. Parte da discussão da Escola na floresta foi publicada nos Anais da II ANPED NORTE (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, da região Norte), no ano de 2018.

[2] Professora Adjunto III do Instituto de Natureza e Cultura – INC/UFAM Coordenadora do Observatório da Educação do Campo no Alto Solimões – OBECAS E-mail: jarlianeferreira@yahoo.com.br

Se a conquista por escola para os povos tradicionais é um desafio milenar, adequá-la à realidade camponesa, indígena, quilombola, do assentado, é mais desafiador ainda, pois se confirma o que pontuou Medaets (2011), no contato direto com escolas e comunidades, nas práticas de campo, as práticas escolares não dialogam e, por vezes, se opõem às práticas educativas tradicionais.

O direito à educação diferenciada e de qualidade foi pauta de reivindicações dos diversos movimentos sociais no país, dentre eles o movimento da Educação do Campo, escolar indígena, das mulheres e outros. Resultado do movimento da educação do campo foi a aprovação de resoluções específicas que trata da Educação do Campo, enquanto política pública e educação de qualidade para as populações que residem no meio rural brasileiro. Também o artigo 28 da LDBEN, nessa direção, reconhece que a escola do campo deve possibilitar a construção de sua proposta pedagógica própria e respeito às condições climáticas e produtivas de suas populações.

Apesar da atual conjuntura no país cria-se no âmbito da educação escolar do campo, as condições legais, jurídicas e administrativas, com atribuições e competências, o respeito à educação que garanta as especificidades das populações do campo, considerando, inclusive a diversidade de populações que residem em campos diferenciados. Cohn (2005) reforça que cada projeto deve ser discutido e desenvolvido a nível local, respondendo a situações de contato com a sociedade nacional e global. Ademais, deverá levar em conta às expectativas e reivindicações de cada um desses povos, que podem querer inserir uma escola em seu cotidiano e, enfatizar diferentemente o aprendizado das "coisas do branco" e de sua própria cultura no ambiente escolar.

A escola do campo no mundo contemporâneo deve produzir a interculturalidade e o diálogo entre as culturas. Como diz Cohn (2005, p. 491), nada está claro, está tudo a definir. Deve-se possibilitar as condições de criação de outras pedagogias, aqui nesse caso, outras pedagogias campesinas, que tragam às salas de aula relações e práticas de aprendizado condizentes com suas concepções de mundo, formas de transmissão e seus modos de educar. Mas como tornar possível essa escola diferenciada se o que tem é um modelo de escola que remete às ideias de infância, aprendizado e conhecimento ocidentais? Essa pergunta será discutida no decorrer deste artigo a fim de tecer algumas considerações e pistas a serem consideradas na possibilidade de refletir sobre outras possibilidades de escola localizada em comunidades tradicionais da região do Alto Solimões.

Esta pesquisa foi realizada no município de Benjamin Constant, a partir de uma comunidade ribeirinha com foco em sua escola e seus agentes. Utilizamos a observação participante e a entrevista como principais instrumentos de coleta de dados nesta pesquisa, além do constante uso de caderno de campo e coleta de imagens de todo processo de investigação.

Reflexões acerca da escola na floresta

Para pensar a educação diferenciada na floresta precisa-se trazer alguns elementos que consideramos relevantes para a discussão. Esta aponta para a necessidade de inserção do modo de vida das populações tradicionais, suas celebrações, seus modo de produção, seus conhecimentos e transmissão no currículo escolar.

Nos estudos de Cohn (2005), entre os Xikris, no Mato Grosso, o aprendizado das crianças indígenas perpassa por dois órgãos importantes para essa cultura: os olhos e os ouvidos. As palavras "ver" e "ouvir" significam diferentemente para as populações tradicionais do que pode significar para o mundo ocidental. Nas observações feitas na comunidade campo da pesquisa, em contato com a prática cotidiana, a forma de aprendizado também entre as crianças ribeirinhas se dá em atenção a esses dois órgãos. Esses órgãos entre os *ribeirinhos* recebem atenção. As exigências pelos olhos e ouvidos nas atividades cotidianas empreendidas pelos *ribeirinhos* são perceptíveis, posto a importância para a caça, a pesca, o cultivo, de tal forma reconhecem por meio de comentários como: "não aprendi com ninguém, aprendi só olhando".

Nas observações eram comuns as crianças entre 06 (seis) e 04 (quatro) anos ajudarem nas atividades que exigem menos, como ajudar a mãe em casa nos afazeres domésticos, lavar pratos, varrer a casa, ajudar os pais na capina do quintal ou colocar gravetos no forno para torrar a farinha. E, entre os jovens a partir de 16 (dezesseis) anos a ajuda é na torrefação da farinha, ou pesca e caça com seus pais.

Assim, é comum dizerem que aprenderam vendo e ouvindo. Mas na prática não basta só ficar olhando, é preciso desenvolver habilidades e capacidades que geram a compreensão das coisas. Cohn (2005, p. 497) exemplifica: "quando um jovem observa um ancião fazendo cocar, por exemplo, exige que se olhe com atenção, reflita sobre o que se está vendo, sem que nenhuma palavra seja trocada". Entre os *ribeirinhos* esse tipo de aprendizado é o que mais se observa, são horas e horas de trabalho sendo observados pelos jovens.

Também entre os ribeirinhos, a prática da observação é imprescindível, o corpo[3] também recebe significado, aliado à força e o tempo certo para desempenhar bem suas funções. Nas práticas do cultivo da mandioca, em que as crianças são inseridas desde 05 (cinco) ou 06 (seis) anos, o aprender fazendo recebe respaldo: na observação realizada em campo constatou-se que o trabalho de torrar farinha é desenvolvido pelo pai e os dois filhos mais velhos (entre 16 e 18 anos), estes últimos apresentam maturidade para desempenhar esse tipo de atividade.

Percebeu-se que o objetivo maior não é o aprendizado, não há intencionalidade, como na educação escolar formal, mas sim o sucesso na realização da atividade. O objetivo maior na torrefação da farinha é garantir uma farinha de qualidade.

Assim, a participação da criança ocorre na medida em que esta pode de fato ajudar (ou no mínimo não atrapalhar) no processo produtivo, por exemplo, as crianças menores não vão com seus pais para as atividades de pesca, "só, o trabalho rende mais" (fala de um ribeirinho, *apud*, MEDAETS, 2011, p. 9).

Para Medaets (2011), é interessante pensar que esses aspectos, a saber: a dimensão educativa e a participação condicionada à participação efetiva, não são necessariamente excludentes. Essa última pode ser também incentivo à aprendizagem, na medida em que deseja participar.

Nas práticas cotidianas se observa que não é cobrado de uma única vez, das crianças e jovens, o aprendizado das atividades: é um aprendizado discreto ou nas palavras de Medaets (2011), de fato, observa-se muito e bem e, pergunta-se pouco. Do lado dos mestres, preocupa-se menos em explicar e mais a fazer. E, fazer bem feito, pois observar depende mais de uma postura ativa do aprendente e menos da ação didática do ensinante. Ou seja, aos poucos vão se tornando mais capazes de aprender e de armazenar o que aprenderam, ou seja, enquanto se possibilita situações de aprendizado entre crianças e jovens não se cobra por resultados imediatos, entende-se como um processo que deve ser respeitado pelo tempo de cada um.

Com base nesta descrição, fica claro que o aprendizado é pensado por eles como um processo que se realiza no desempenho das atividades nos diferentes lugares do cotidiano em todos os momentos da vida. Pode-se reconhecer as diversas formas de ensino e aprendizado entre os *ribeirinhos*: em situações do cotidiano; na caça, na pesca, no plantio, indo buscar água

[3] Na mesma ideia de Josso (2010, *apud* ZANELLA e PERES, 2017), o corpo presente ao aqui e agora e extremamente atento a tudo que lhe acontece no interior da experiência, nesse sentido, continuam as autoras, podemos pensar o corpo como a inscrição viva e concreta do trajeto formativo de cada pessoa, então é importante pensar que cada criança e jovem ao chegar na escola, traz em seu corpo os registros de um vivido.

no igarapé, indo de canoa verificar a quantidade de peixe na malhadeira; nas reuniões coletivas da comunidade, que as crianças e jovens podem estar presentes, ouvindo a figura do presidente, as opiniões dos comunitários de diversos assuntos e, desta forma, ouvindo vão aprendendo; na igreja, nos festejos; e, por último, não menos importante o aprendizado na escola. Em todas as situações os jovens se mostram em silêncio, em sinal de respeito ao conhecimento dos adultos.

Nesse ínterim, as convergências entre a educação escolar e a educação não formal devem ser feitas, pois o que parece indicar é que nessas comunidades há forte interesse em se inserir nos sistemas de aprendizado formal. Mas por outro lado, professores se queixam do constante silêncio de seus alunos.

No trabalho de Medaets (2011), é ressaltada uma discussão que dará subsídios para assim contribuir na construção de outras pedagogias: "o silêncio dos mais velhos", em que a autora afirma que o verdadeiro conhecimento, o verdadeiro saber, deve ser tão incorporado (no sentido mesmo de fazer corpo) àquele que passou por um processo de transformação de si, que não pode ser expresso em palavras.

Na concepçãos de Morin (2010), a escola deve estar aberta ao diálogo, a promover novas sínteses integradoras, perceber as convergências em vez de ressaltar somente as divergências, as intolerâncias, arrogâncias e fundamentalismos. A transdisciplinaridade pressupõe humildade diante da realidade e do conhecimento, curiosidade, abertura e criatividade. Uma abertura às narrativas tradicionais, do imaginário, da sensibilidade e do corpo na transmissão do conhecimento.

Destarte, a escola pode aprender com os moldes da cultura do *ribeirinho*, estimulando mais situações que exija observação. Ou seja, as formas de aprendizado entre os *ribeirinhos* e, conforme constatou-se em muitos povos indígenas, parecem indicar para uma *pedagogia da atenção*, da observação e do aprender fazendo, conforme o corpo vai mostrando maturidade para tais atividades. Essa perspectiva parece pertinente para este contexto, na medida em que se sugere que a atenção, para esses ribeirinhos, seria educada a exercer uma observação minuciosa tanto de seu ambiente natural quanto dos gestos de seus mestres. Para Medaets (2011), ao invés de estimular os aprendizes através de perguntas/explicações ou do convite à participação tolerante ao erro, é o olhar que é educado a "ver mais" ou "melhor", e a perguntar menos. Ingold (2001, *apud* MEDAETS, 2011) sugere uma educação que seria um convite a sintonizar o movimento da sua própria atenção ao movimento da ação do outro.

Algumas considerações finais

Com base nessas discussões é necessário firmar algumas reflexões para germinar as possibilidades e elementos para se pensar em um modelo (proposta) de uma escola na floresta. Primeiramente é importante considerar que é possível romper com a visão tradicional e ocidental de aprender e ensinar na escola do campo, pois se as crianças e jovens aprendem mais com olhos, ouvidos e corpos, por que não superar práticas de reprodução do saber pautados em uso de quadros e livros didáticos desconectados da realidade e apostar em práticas envolvendo o agir, o fazer, aliado aos saberes e cosmologias desses povos.

Outra possibilidade é a aposta na superação da fragmentação disciplinar na produção do conhecimento. Pois seria a possibilidade de "reconstrução dos saberes, capaz de superar as fronteiras disciplinares na tentativa de um conhecer global e de uma melhor compreensão da realidade, aquilo que está além dos limites do conhecido ou das fronteiras estabelecidas" (MORIN, 2010, p. 17).

Acreditamos que essa proposta não pode ser concebida via decreto, ou por especialistas da educação, ou ainda por imposição nos processos de ensino e de formação de professores. Pelo contrário essa proposta só será viável em meio a possibilidade da "escuta sensível", de profundo diálogo e reflexões na direção de considerar a escola que eles querem e precisam, aproveitando o acúmulo das experiências e suas práticas socioculturais dos sujeitos que participam da vida da escola. Nesse sentido, todos os segmentos escolares são considerados: os professores, comunitários, pais, lideranças comunitárias, os movimentos sociais do campo, estudantes, gestores, pesquisadores, dirigentes municipais.

Em nenhum momento histórico, esperou-se tanto da escola como hoje, em plena era da informatização, do mundo digital, da sociedade da informação e do conhecimento, a escola é um dos bens sociais e coletivos prioritário para a sociedade, pois ela precisa caminhar no sentido da construção de uma sociedade menos desigual, mais justa, democrática e inclusiva.

Contudo, conforme verificamos, geralmente esta escola parece caminhar em lado contrário às novas demandas sociais. A sociedade contemporânea impõe um novo olhar e formas de intervenção nos processos educativos. É preciso trazer para o debate o que querem aprender, para que aprender, o que estamos ensinando em sala de aula está contribuindo para formar que tipo de pessoa e para qual sociedade? Nesse contexto, como ensinar e o que ensinar.

Nesse caminho, é imprescindível que as populações tradicionais possam efetivamente participar dos processos de construção de suas propostas pedagógicas, seus currículos e calendários.

Ainda há muito a fazer pois a escola ainda parece trabalhar "de costas" para a cultura local. Mas não vamos cair no regionalismo, de situar uma escola e amarrá-la a seu lugar, como se esta pudesse existir isolada e distante das questões globais. É comum ler e reler materiais que tratam a escola do campo como estruturas isoladas e sem conexões com o planeta. Continuando a reproduzir a velha tese da escolinha rural, isolada, distante de tudo e menos importante. Pelo contrário, essa escola precisa tratar as questões planetárias, mas sem perder de vista a valorização do local.

Um outro elemento a ser considerado é a possibilidade de trazer para dentro do currículo a formação integral da criança, rompe com a visão reducionista de apenas privilegiar o aspecto cognitivo (intelectual) no desenvolvimento da pessoa, e considerar outros aspectos tais como o afetivo, emocional, o artístico e cultural, pois ainda é forte a concepção de escola que contribui para formar pessoas como se fossem robôs, indivíduos que não sabem lidar com as crises do mundo complexo e globalizado. Nesse sentido, as pessoas não se tornam seguras emocionalmente, há predomínio de uma sociedade da insegurança. A escola continua a contribuir para a reprodução da sociedade do cansaço, da infelicidade. Tudo pela formação da sociedade da produção e do desempenho. Tornar a sociedade e escola mais humanas, livres desses males da contemporaneidade é um dos desafios da escola na floresta, pois o que predomina são o preparo para as avaliações externas, as dimensões não cabem nesse currículo.

Nessa direção elegemos um outro item importante nessa proposta. Conforme vimos, o preconceitos e a discriminações são exemplos de violência simbólica que as populações ribeirinhas, indígenas, negras sofrem. Aqui é visível os estigmas de pobreza, de inferioridade, incapacidade que acompanham essas pessoas e, por vezes, essas visões acabam sendo reforçadas na escola e em seus materiais didáticas e práticas pedagógicas, pois como sabemos nenhum desses elementos são neutros, eles trazem ideologias que muitas vezes reproduzimos. A proposta da escola na floresta deve romper com qualquer forma de discriminação, possibilitando práticas e reflexões que tragam em seu cerne a valorização da identidade dos sujeitos do campo e a luta pelo direito à igualdade na diferença.

O princípio orientador da proposta de escola na floresta perpassa principalmente pelo entendimento e consideração da condição humana das populações tradicionais. Aqui, os

saberes, as crendices, os mistérios, as narrativas, os modos de produção, a ancestralidade, o imaginário seriam elementos significativos a serem considerados no currículo escolar. A escola na floresta não é qualquer escola. Ela deve garantir a aprendizagem das coisas do mundo, mas sem deixar de fundamentá-la na cultura local.

Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN. Lei n. 9394/1996.

CAMPOS, R. C. **Movimentos indígenas por educação**: novos sujeitos socioculturais na história recente do Brasil. IN: 37ª Reunião Anual da ANPED. Anais Florianópolis, 2015.

COHN, C. **Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa**. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 485- 515, jul./dez., 2005.

FERREIRA, J. S. **E o rio, entra na escola?** Cotidiano de uma escola ribeirinha no município de Benjamin Constant/AM e os desafios da Formação de seus Professores. (Dissertação de Mestrado/ Programa de Pós-graduação em Educação). Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2010.

MEDAETS, C. V. **Práticas de transmissão e aprendizagem no Baixo Tapajós: contribuições de um estudo etnográfico para educação do campo na Amazônia**. In: 33ª Reunião Anual da ANPED. Anais Natal, 2011.

MORIN, E. **Por um novo paradigma educacional a partir da complexidade e da transdisciplinaridade**. In: MORAES, M. C.; NAVAS, J. M. B. (Orgs.). Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010, p. 7-19.

WEIGEL, V. A. C.; **LIRA**, M. J. O. **Educação e questões étnicas: embates culturais e políticos de estudantes sateré-mawé no espaço urbano**. 34ª Reunião Anual da ANPED. Anais local, 2012.

ZANELLA, A. K.; **PERES**, L. M. V. **No entrecruzamento de linguagens: a arte e o corpo para pensar a educação e a formação do humano**. Revista Brasileira de Educação, v. 22, n. 68, jan./mar., 2017, p. 101- 121.

MESAS-SIMULTÂNEAS

Que ensino para que arte em que escola?

A URGÊNCIA DE PROCESSOS CRIATIVOS, EXPERIÊNCIAS E ESTESIA EM EDUCAÇÃO MUSICAL

Ricardo Nicolau Luccas[1] – IA-UNESP, ProfArtes

Resumo
Este artigo apresenta reflexões sobre a importância do vivenciar e do experimentar em música com alunos do 1º ano do ciclo de alfabetização de uma escola municipal da zona sul da cidade de São Paulo. É parte de uma pesquisa em andamento que trata da questão das experiências estésicas em aulas de música. Como estas vivências e experiências podem transformar o ambiente e as relações dada as possibilidades de convivência. Dentre os objetivos, que vamos discutir e desenvolver aqui estão a relação de afeto pelo fazer musical e artístico e o sentimento de pertencimento como possibilidade de inclusão. Inclusão de identidade, sociabilidade, afetividade, consciência e inconsciência, ser, de estar e de fazer música de forma coletiva.
Palavras-chave: Experiências estésicas. Fazer musical coletivo. Escola pública.

Introdução

Como pensar e atuar na educação musical pública hoje? É necessária uma educação que possibilite o pensamento crítico, que perceba o discurso que atende a modelos dominantes e que a partir desta compreensão possa atuar como projeto político de decolonização, transformação e criação, promovendo relações positivas entre os distintos grupos culturais e de enfrentar o racismo, a exclusão e a discriminação, em vista de formar cidadãos conscientes das diferenças e capazes de trabalhar na construção de uma sociedade justa, equitativa, igualitária e plural.

> ...con énfasis especial en el campo educativo, para así hacer la distinción entre una interculturalidad que es funcional al sistema dominante, y otra concebida como proyectopolítico de descolonización, transformación y creación. Argumentaré que la educación intercultural en sí sólo tendrá significación, impacto y valor cuando esté asumida de manera crítica, como acto pedagógico-político que procura intervenir en la refundación de la sociedad, como decía Paulo Freire (2004: 18) y, por ende, en la refundación

[1] Mestrando no programa PROFARTES em Ensino e Música, UNESP, Pós-Graduado em Arte Integrativa, Pedagogo, Bacharel em Composição e Regência, Licenciatura em Música. Professor de Música na Prefeitura de São Paulo. Leciona violão desde 1982. Arte Educador em diversos programas e projetos sociais. Instrumentista e Compositor. Trabalhou nas Fábricas de Cultura Jardim São Luis e Capão Redondo, Coordenador de Ação Cultural no Centro Educacional Unificado (CEU) Alvarenga do Municipio de São Paulo. (rnluccas@gmail.com)

> de sus estructuras que racializan, inferiorizan y deshumanizan. (WALSH, 2009, p.2)

Interculturalidade no dizer de *Walsh* (2009) entendida como uma ferramenta pedagógica de questionamento contínuo da racialização, subalternização e inferiorização, na busca pela compreensão e condição de dialogar com as diferenças a partir de um marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito e, desta forma de transformação das estruturas e relações sociais na construção de condiçoes de estar, ser, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver distintos, devendo ser entendida como projeto politico, social, epistemico e ético dirigido a transformação estrutural e sócio-histórica, visando a construção de uma sociedade radicalmente distinta.

Desta forma a educação musical deve caminhar sobre um fazer pedagógico que vise ações, vivências e experiências nos lugares e contextos da sala de aula da educação formal. Dar voz, movimento, corpo e som às culturas brasileiras, suas expressões e manifestações.

Iniciei na educação formal em 2015, portanto, há pouco tempo, mas tenho uma vasta experiência como professor de música na educação não formal, como produtor cultural, como coordenador artistico pedagógico, como gerente de equipamento cultural e como artista. Creio que todas estas experiências me deram substância para ministrar aula na escola pública. Cito de onde parti porque isto faz parte de mim e da pesquisa como um todo. Todos estes projetos, fazeres e saberes adquiridos ao longo do meu percurso tiveram significativa importância e foram fortalecedores para o desafio cotidiano da sala de aula. As experiências que trago na bagagem possibilitaram novos olhares acerca do fazer pedagógico, artístico e, consequentemente do lecionar música no ensino público e formal.

Nestes passos que já ensaiei, e que configuram minha trajetória à prática docente e ao mestrado, estão a noção de que a escola, e cada escola se organiza num tempo e espaço diferenciado, único e singular que envolve a esfera política, social e cultural de toda a comunidade escolar.

> [...]o que é significativo para o aluno na sua vida e no mundo imediato... Contextualizar o ensino significa incorporar vivências concretas e diversificadas, também incorporar o aprendizado em novas vivências (MELLO, 2019, p.10)

A concepção de paixão de *Bader Burihan Sawaia* (2001), que discute a exclusão social como exclusão de identidade, sociabilidade, afetividade, consciência e inconsciência, através do entendimento do homem como um todo e de suas relações com os outros, no contexto em que o Homem está sendo privado de pensar, criar e ser um cidadão. Considera a linguagem ou cultura como um fenômeno social provocado por estímulos exteriores. A emoção é parte constitutiva do pensamento, fenômeno objetivo ou subjetivo que constitui a matéria prima à condição humana, onde o psicológico, o social e o político se entrelaçam. A tese se baseia na paixão, que constitui o caminho à compreensão e ao combate da servidão e da tirania, pois ela é a base da ética e da ação coletiva (SAWAIA, 2001).

> Por afetos, entendo as afecções do corpo pelas quais a potência de agir desse Corpo é aumentada ou diminuída, secundada ou reprimida e ao mesmo tempo as ideias dessas afecções". Corpo é matéria biológica, emocional e social, tanto que sua morte não é só biológica, falência dos órgãos, mas social e ética. Morre-se de vergonha, o que significa morrer por decreto da comunidade. (SAWAIA, 2001, p.101)

Dentre as vivências e experiências que trago nesta trajetória e que me movimentam em direção à pesquisa, dou destaque a experiência de felicidade de Terezinha Azeredo Rios (2001), que pressupõe um caminhar acompanhado da convivência, que do ponto de vista ético significa vida plena em companhia dos outros, ou seja, a possibilidade de exercer direitos, de ser reconhecido pelos outros e de participar da organização da sociedade e da cultura.

Vivência na escola significa ação pedagógica de experienciação, de trabalho com o corpo e do uso e da percepção dos sentidos, de dar vazão a aspectos sensíveis a cada um e as relações, de significar e tornar experiência. A vivência é o ponto de partida para a transformação de compreensões, estas acontecem, ou se dão nas relações de ensino-aprendizagem, e significa a representação do fato de estar vivo, a experiência significa a incorporação da vivência transformada, ressignificada em algo que te afeta.

A experiência é, em primeiro lugar, um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. "A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente existe de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente." (LARROSA, 2004, p.161)

A noção de escola, cultura e mundo de Rosaly Stefani (1997), que traz o desenvolvimento do pensamento criativo e imaginativo, como capacidade de desenvolver a análise e síntese, enfim, a capacidade do indivíduo de entender e interagir no mundo em que

vive e, por meio do aprendizado e vivência com as múltiplas linguagens vir a estabelecer novas relações.

Ainda sobre a paixão, incorporo Larrosa na pesquisa e trago dele o entendimento que a experiência é o que nos passa e acontece, que permite e possibilita a paixão. Esta paixão se dá no ser, estar, produzir ações, intenções, gestos e sons, conviver de forma ativa, movidos na ação pedagógica de sujeitos e com sujeitos passionais. A paixão movimenta, tira da zona de conforto e caminha na direção da expressão, não importando somente de onde ela venha, mas de como podemos compreende-la. E, a partir desta compreensão refletimos e desenvolvemos o sentido crítico de ser e estar.

> [...] o sujeito de experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície de sensibilidade na qual aquilo que passa afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. Se escutamos em francês, em que a experiência é "ce que nous arrive", o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar ao que chegam coisas, como um lugar que recebe o que lhe chega e que, ao receber, lhe dá lugar. (LARROSA, 2004, p.160)

Para Espinosa a capacidade de ser afetado e o modo como acontece, é determinante à constituição dos valores éticos no Homem. Sawaia resgata o conceito de corpo de Espinosa, onde corpo é entendido como o material a ser trabalhado, tem som, movimento e ritmo, é empregado em contextos de exploração do espaço e, expansão e contração, o corpo fala, é o interlocutor que se expressa com o meio. Corpo é vida, movimento, dinâmico, elemento a ser cuidado, percussão corporal, gama extensa e variável de gestos e sons, expressão e voz.

> "O homem não existe sem o corpo, o qual, segundo Espinosa é da mesma substância da mente. A mente está no corpo todo e dele deriva. Alma é ideia de seu corpo, é ideia de si a partir da ideia de seu corpo. O desejo, como expressão consciente do apetite, será passional juntamente com seu corpo e ativo juntamente com ele. Corpo e alma são ativos ou passivos juntos e por inteiro. O corpo não comanda a alma ou vice-versa...". "Por afetos, entendo as afecções do corpo pelas quais a potência de agir desse Corpo é aumentada ou diminuída, secundada ou reprimida e ao mesmo tempo as ideias dessas afecções". Corpo é matéria biológica, emocional e social, tanto que sua morte não é só biológica, falência dos órgãos, mas social e ética. Morre-se de vergonha, o que significa morrer por decreto da comunidade. " (SAWAIA, 2001, p.101)

Trago de Violeta Gainza (1988), a relação da prática musical pedagógica com a possibilidade de desenvolvimento pessoal, de ver, reconhecer e compreender o ser e estar em

comunidade de maneira criativa, visando o pertencimento e a ocupação criativa do espaço escolar.

> Toda atividade musical é uma atividade projetiva, algo que o indivíduo faz e mediante a qual se mostra; permite, portanto, que o observador treinado observe tanto os aspectos que funcionam bem no indivíduo, como aqueles aspectos mais incompletos ou em conflito, seus bloqueios, suas dificuldades.Esse dado é de fundamental importância para a educação musical porque, a partir daí, o professor poderá organizar sua estratégia, seu plano de operações. (GAINZA, 1988, p.43)

Ainda em música trago como referência *Dalcroze* que pensa o ensino musical em conexão com o corpo, com o movimento.

> Nesse sistema, a música não é mais vista como um elemento fora do corpo, mas, sim, como parte integrante deste, fazendo com que o corpo atue como um grande ouvido - unificando música, corpo e movimento. Dalcroze propõe que essa aprendizagem se dê através da audição musical unida a movimentos básicos como caminhar, correr ou mesmo andar em diferentes direções, procurando ouvir e expressar com o corpo as diferentes estruturas musicais. Essa experiência serve de estímulo à criatividade, uma vez que está intimamente ligada à improvisação. (BOMFIM, 2012 p.82 In a Música na escola)

O que define para mim o motivo-tema da pesquisa e a relação com o tema do congresso é a necessidade compreensão do entendimento de que a escola é o lugar historicamente destinado à construção, apropriação e socialização do conhecimento. É o lugar onde circulam os mais diferentes saberes em dinâmica interação com o cotidiano das questões culturais, étnicas, regionais, de classe social, etc. Educar é conhecer, é fazer uma leitura de mundo, onde o conhecer está intrinsecamente baseado na relação com o outro. Essa relação é renovada dia após dia. Pensar nessa relação é "sonhar" com o futuro da educação e da sociedade e, sonhar é um ato de expressão criativa, campo da arte que permite trabalhar, experenciar e vivenciar a criatividade como nenhuma outra disciplina.

> É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem "tratar" sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro

> em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar não é possível. (FREIRE, 2002, p.64)

Contextualizando o ambiente escolar, sou professor de uma escola pública situada na zona sul do município de São Paulo, com 17 salas de aula atribuídas, todas tendo em média 30 alunos, com diversos casos de vulnerabilidade econômica, social e/ou afetiva, e ao menos um aluno com deficiência em cada turma. No ensino fundamental I, as aulas de música pertencem à disciplina de Artes e tem prevista apenas 1h/aula por semana com 45 minutos de duração. Como a escola que atuo participa do programa São Paulo Integral da Secretaria Municipal de Educação, SME/SP, tenho mais uma aula atribuída com as turmas de 1º ano, público alvo da pesquisa.

O fazer musical pedagógico e artístico, se dá como um conjunto de ações, vivências e experiências que devem tratar das urgências no que tange a percepção do local onde estamos inseridos com respeito as diferenças e qualidades, permitindo uma aproximação e exploração de práticas criativas, que contrabalancem a forma de ser e estar neste espaço educativo, se desenrolando no caminho do pertencimento e da ocupação crítica e criativa.

Desenvolvimento

A pesquisa em andamento faz parte do programa de Mestrado Profissional, ProfArtes. Neste caminhar que estou agora trilhando tenho a companhia e orientação da Prof.ª Dr.ª Iveta Maria Borges Ávila Fernandes.

Sob esta orientação, iniciamos a pesquisa, com o propósito de situar o tema e compreender o que foi abordado do tema na área, realizei busca e análise de publicações presentes em CD-rom e nos sites da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical) e da ANPPOM (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música). O levantamento de publicações da ABEM se referem aos Anais da ABEM, a Revista da ABEM e a Revista MEB (Música na Educação Básica). O levantamento de publicações da ANPPOM se refere aos Anais da ANPPOM e a Revista OPUS.

No site da ABEM foram encontrados 10 (dez) artigos nos ANAIS de 2001 a 2017, 2 (dois) artigos na Revista da ABEM de 1992 a 2017 e, na Revista MEB (Música na Educação Básica) 2 (dois) artigos entre as publicações de 2009 a 2017. No site da ANPPOM foi encontrado 1 (um) artigo nos ANAIS de 1990 a 2018 e, 2 (dois) na Revista OPUS dentre as publicações de 1989 a 2019.

Os artigos foram de suma importância para o situar desta pesquisa, dialogam, trazendo caminhos, reflexões, problemas e questionamentos. Estão ligados ao fazer pedagógico-musical, aos processos de ensino aprendizagem com música em escolas de ensino fundamental, com foco nas séries iniciais e, principalmente, ciclo de alfabetização. Analisam e trabalham o aspecto criativo da ação pedagógica em aulas de música no ensino regular, partindo da compreensão da Educação Musical como campo de estudos e, neste contexto trazem cada um à sua maneira e com seus referenciais teóricos, dados que vão dialogar com o objeto de investigação da corrente pesquisa.

Entre as tantas contribuições visitadas, destaco a questão da consciência corporal no processo ensino - aprendizagem musical baseada em Jaques Dalcroze que consiste na busca do movimento musical do corpo humano (eurritmia).

> Para executar corporalmente e com precisão um ritmo, não basta sabê-lo intelectualmente nem sequer possuir um aparato muscular capaz; há que se saber estabelecer comunicações rápidas entre o cérebro que comanda e o corpo que executa. (Dalcroze, 1921, p.50)

Ensino da música enquanto um contínuo processo voltado para o desenvolvimento dos esquemas de percepção, expressão e pensamento, a vivência, apreensão e expressão do fato sonoro mediante voz, ritmo, percepção auditiva, expressão corporal, criação - improvisação e a leitura – escrita.

> Musicalizar, portanto, é oferecer ao indivíduo condições para que possa vivenciar os fenômenos sonoros e rítmicos e, mediante as respostas que dará a esse experienciar, o educador poderá avaliar como está o seu nível de musicalização. Entendemos que o indivíduo aprende, através da ação e da organização de suas percepções. (SILVA, 2003, p.4)

A importância da musicalização e do fazer musical no espaço escolar, onde as artes são tipos de linguagens que intencionam expressar sensações e/ou sentimentos, no caso da música, seriam expressas em formas sonoras. Por serem criadas pelo homem, tais formas estão vinculadas ao tempo e ao espaço, assim, a linguagem musical é uma linguagem socialmente construída e compartilhada, o que significa que pode ser também estudada e compreendida. Fazer musical entendido como manipulação de elementos da música, escuta crítica, execução e criação em um processo significativo para o aluno.

> A musicalização infantil é um poderoso instrumento que desenvolve, na criança, além da sensibilidade à música, qualidades preciosas como: a concentração, a coordenação motora, a socialização, a acuidade auditiva, o respeito a si próprio e ao grupo, a destreza do raciocínio, a disciplina pessoal, o equilíbrio emocional e inúmeros outros atributos que colaboram na formação do indivíduo. (DUARTE; CARVALHO, FIORETTI, LUZ, 2003, p.2)

Noção de que o sentir é anterior ao pensar e compreende aspectos perceptivos e emocionais, ou seja, ao experienciar em música antecede o compreender. A importância do corpo para a criança, pois, é onde a experiência sensorial se dá. E a criatividade, cujo processo de desenvolvimento combina aprendizagem e pensamento, a aprendizagem pela descoberta.

> A experiência musical necessita estar ligada ao corpo – primeiro instrumento musical da criança – já que esta tem mais facilidade para expressar por meio dele o que percebe e sente. A associação dos sons ao movimento corporal ajuda a multiplicar as sensações e a ligar o fato sonoro à totalidade da pessoa. Também certas noções são antes adquiridas pela ação, e especialmente pela ação corporal, do que pelo intelecto. A criança assimila, através de seu corpo, os conceitos de espaço e tempo que incorpora porque os vivenciou. Concretiza suas percepções sob a forma de gestos, traduzindo desse modo os sons e os ritmos corporalmente, o que não só aguça sua audição, como contribui para sua evolução geral. (MÁRSICO, 2009, p.2)

Considerações finais

Pensando em música poderia ter nominado a introdução como "motivo-tema", fazendo referência aos aspectos musicais do termo, onde motivo ou motivos são fragmentos de ideias musicais que vão se combinando, relacionando e dando corpo a um tema que em muitas composições representam a ideia principal a ser trabalhada. O desenvolvimento, que em música representa um processo onde a ideia musical é trabalhada, por meio de variações dos motivos e tema inicial. O material fornecido por cada motivo e pelo tema como um todo é analisado e revirado em todas as direções, com direito a contrapontos e harmonias, com uso de consonâncias e dissonâncias.

As considerações finais poderiam se chamar "coda", que representa uma seção onde se termina uma música. Nesta seção o compositor ou arranjador poderá ou não utilizar ideias musicais já apresentadas ao longo da composição. Desta forma chego à coda do presente trabalho, que ainda está no início quando penso no caminho a ser percorrido na construção da

pesquisa e da dissertação. Devem aqui se somar novas danças, andamentos contrastantes ou partes para compor a suíte, em um arranjo em elaboração.

Encaro o fazer pedagógico musical em especial, tratando da escola pública, como uma espécie de contraponto a uma grade de disciplinas. O contraponto não representa um ponto contrário por si, ele é uma posição que as vezes entra em consonância e as vezes em dissonância, que dá movimento, que tem independência e autonomia em sua linha ou linhas, voz ou vozes.

Partindo da compreensão de que o ensinar em arte, em música deve estar impregnado de apreciação, contextualização e do fazer. O fazer como oportunidade de ter contato com diversidade de vivências e experiências, explorando aspectos criativos e afetivos por ser, estar e fazer arte/música. As ações pedagógico musicais neste contexto devem valorizar a criatividade, a escuta e a reflexão, em práticas coletivas.

Devemos pensar o processo ensino aprendizagem dentro de uma perspectiva que contraponha a anestesia em que estamos imersos, inclusive enquanto sociedade. É urgente e necessário retomar o saber sensível em relação ao corpo humano. Essa anestesia precisa ser revertida através de uma educação da e pela sensibilidade, dos sentidos que nos colocam em contato com o mundo. Com isso podemos desenvolver a criatividade e o pensamento crítico, possibilitando saberes e conhecimentos mais abrangentes.

> A educação estésica refere-se primordialmente ao desenvolvimento dos sentidos de maneira mais acurada e refinada, de forma que nos tornemos mais atentos e sensíveis aos acontecimentos em volta, tomando melhor consciência deles e, em decorrência, dotando-nos de maior oportunidade e capacidade para sobre eles refletirmos. (DUARTE JÚNIOR, 2000, p.191).

Estesia entendida como o saber dos sentidos, de toda e qualquer forma que possam ser sentidos e expressos. Entender estesia como o oposto de anestesia, que por sua vez, significa a negação do sensível, a impossibilidade ou incapacidade de sentir. Estesia é a capacidade sensível do ser humano de perceber e organizar os estímulos que lhe alcançam o corpo.

> O certo é que nada foge aos cinco sentidos, pois são eles que nos possibilitam a acolhida das coisas do mundo ou de suas impressões óticas, acústicas, gustativas, olfativas, de temperatura, textura, volume, direção, entre tantas outras. São os cinco sentidos que podem, passo a passo, abrir para nós o nosso caminho pelo estésico. É pela apreensão estésica, pelo modo como nosso corpo é afetado e se deixa afetar que nossa sensibilidade é ativada. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2010, p.23).

A importância de trazer a estesia se dá pela compreensão de que vivemos em uma sociedade onde as relações são construídas e desenvolvidas sem tempo para o sentir, perceber e escutar, a escola muitas vezes é reprodutora deste sistema.

> A crise que ora acomete o nosso estilo moderno de viver precisa ser vista como diretamente vinculada a uma maneira de se compreender o mundo e de sobre ele agir, maneira que se veio identificando como tributária dessa forma específica de atuação da razão humana: a forma instrumental, calculante, tecnicista, de se pensar o real. Se há uma crise, esta deve ser primordialmente debitada àquele modelo de conhecimento que, originário das esferas científicas (nas quais, deixe-se claro, ele cumpre o seu papel), com rapidez se espalhou por todos os interstícios de nossa vida diária, respaldando a economia, a produção industrial e mesmo a educação e a maioria de nossos atos cotidianos. (DUARTE JÚNIOR, 2000, p.72).

Como músicalizar nos dias de hoje? Primeiro temos que pensar a ação que envolva o corpo, sentir e fazer com o corpo. Corpo é materialidade a ser trabalhada na escola, na aula de música o corpo tem som, movimento e ritmo, é empregado em contextos de exploração do espaço e, expansão e contração, o corpo fala, é o interlocutor que se expressa com o meio. Corpo é vida, movimento, expressão, dinâmico, elemento a ser trabalhado, cuidado, contém ritmo, percussão corporal, gama extensa e variável de gestos e sons, expressão e voz.

> Promover diferentes formas de organização espacial na sala de aula acolhendo os corpos para interagirem com outros corpos. Deslocando a "aula" para outros espaços, seja a praça ao lado, seja um museu. Provocando a conversação, a troca, o encontro de corpos perceptivos que vivifiquem os órgãos dos sentidos, para que haja uma relação cada vez mais aguda com o mundo. Corpos vibráteis, nos quais as experiências acontecem intensamente no nível dos afetos, do imaginário, degrau para nossas elaborações e, por conseqüência, mutações subjetivas. Corpos-lúdicos, corpos-brincalhões, corpos-pesquisadores, corpos-conhecedores, corpos-expressivos instaurando uma potência maior de vida nos processos educacionais. (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p.38).

Este corpo necessita ser trabalhado em interação e socialização, com respeito ao seu próprio e o do outro, como forma de notar e se perceber, respeitar os espaços e suas possibilidades de ocupação e preenchimento.

> O que escutamos pode ainda ressoar dentro de nós. No jogo com o biológico, o social e o cultural o corpo mantém viva a memória genética, celular, muscular, psíquica, em constante funcionamento sígnico. (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p.34)

Ou ainda.

> A estesia é como uma poética da dimensão sensível do corpo que suscita em absoluta singularidade uma experiência sensível com objetos, lugares, condições de existência, seres, comportamentos, ideias, pensamentos, conceitos (PICOSQUE, MARTINS, 2012, p.35,).

Nesse sentido, é importante considerar que toda proposição de mediação cultural tem como intencionalidade atos de "nutrição estética". Martins e Picosque (2012) enfatizam que é preciso conduzir os aprendizes a "saber-perceber" por meio da experiência sensível de olhar, do escutar, do tocar objetos culturais. Assim, a ação permitiu ao corpo dos professores estabelecer distintos ritmos ao contemplar sem pressa, vagueando nas sensações que, decerta forma, inundaram o observador de estesia e saberes sensíveis. Para as autoras:

> A preocupação está em levar os aprendizes a saber-perceber conduzido pela experiência perceptiva do olhar, de escutar, de tocar. Para isso é preciso oferecer a nutrição apresentando o objeto cultural sem pressa, desacelerando o tempo para que o corpo possa vaguear e coletar impressões, sensações, se deixando invadir pela estesia, pelo saber sensível. (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 36).

O corpo e o saber sensível são trabalhados como base para desenvolver processos educativos, como diz Rubem Alves:

> [...] como se a língua, o nariz, os olhos, os ouvidos e o tato tivessem sido amortecidos ou castrados. A comida, caso você ainda não tenha notado, exige a "intersensibilidade" (palavra que acabo de inventar, irmã da "interdisciplinariedade"). O torresmo, para ser bom, tem de fazer o barulhinho típico: prazer para o ouvido. O refrigerante, para ser bom, tem de ter o pinicado das bolhas de gás: prazer para o tato. E tem de ser bonito para os olhos: há pratos que são servidos com flores. E tem de ter o cheiro erótico dos temperos. Tudo isso se consumando na boca. Mas, para isso, os sentidos têm de ser educados. Eles precisam aprender a "prestar atenção". (APUD, DUARTE JÚNIOR, 2000, p.103).

Esta é minha forma de resistir e reexistir, percorrendo o árido terreno da arte educação, demarcar e reocupar o espaço escolar, como espaço criativo e colaborativo, do fazer musical artístico capaz de propiciar experiências plenas de inclusão e afeto, como já dito, por ser e estar, este é o meu norte de resistência.

Referências

DALCROZE, Jaques Emile. Le Rythme, la musique et l`éducation. Buenos Aires: Ricordi, 1921.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível. http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/253464/1/DuarteJunior_JoaoFrancisco_D.pdf

DUARTE, Rosangela; **CARVALHO**, Rosicler Trivelato de; FIORETTI, Elena; LUZ, Leonete Costa da. A prática da musicalização: uma atitude frente ao processo ensino-aprendizagem na 1ª série do ensino fundamental. **ABEM. XII ENCONTRO ANUAL DA ABEM Políticas Públicas e Ações Sociais em Educação Musical**. Universidade do Estado de Santa Catarina / UDESC Florianópolis - SC, 21 a 24 de outubro de 2003. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/anais_abem.asp>. Acesso em 12/02/2019. Acesso em 13 de fevereiro de 2019.

FREIRE, Vanda Bellard, org. **Horizonte da Pesquisa em Música**. 7 Letras, Rio de Janeiro. 2010.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de psicopedagogia musical**; Trad. De Beatriz A. Cannabrava. São Paulo: Summus, 1988. Cap. II, pág. 43.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MÁRSICO, Leda Osório. Educação Musical: o experienciar antes do compreender. A criatividade e o exercício da imaginação. **Revista OPUS**, 1989 v.1 dez. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/6/11>. Acesso em 9 de março de 2019.

MARTINS, Mirian Celeste; **PICOSQUE**, Gisa. Mediação cultural para professores andarilhos na cultura. São Paulo: Intermeios, 2012.

MELLO, Giomar Namo de. **Transposição didática, interdisciplinaridade e contextualização**. Disponível em <www.namodemello.com.br/pdf/escritos/outros/contextinterdisc.pdf>. Acesso em 16 de março de 2019.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Compreender e ensinar – por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

SAWAIA, Bader Burihan. **O sofrimento ético político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão**. In: "As artimanhas da exclusão – análise psicossocial e ética da desigualdade social"; 3ª edição; Editora Vozes, 2001.

SILVA, Valéria Carvalho da. A consciência corporal no processo da educação musical. **ABEM. XII ENCONTRO ANUAL DA ABEM Políticas Públicas e Ações Sociais em Educação Musical**. Universidade do Estado de Santa Catarina / UDESC Florianópolis - SC, 21 a 24 de outubro de 2003. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/anais_abem.asp>. Acesso em 12 de fevereiro de 2019.

STEFANI, Rosaly. Leitura, que espaço é esse? – uma conversa com educadores; São Paulo: Paulus, 1997.

WALSH, Catherine. http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_1923.pdf

MEDIAÇÕES ARTÍSTICAS ATRAVÉS DA CONTEXTUALIZAÇÃO COMO ELEMENTO FACILITADOR DA LEITURA E INTERPRETAÇÃO DO MUNDO

Vanessa Vieira de A. de Cerqueira[1] – UFBA
Paola Barreto Leblanc[2] – UFBA

Resumo
O objetivo deste artigo é discutir a mediação em Arte e relacionar metodologias envolvendo as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), contextualizadas com temáticas fundamentadas nos Direitos Humanos. Pautada na abordagem triangular, a discussão visa potencializar a arte como fio condutor dos processos educacionais e reflete a importância de uma escola democrática na contemporaneidade. Por fim, analisa o potencial dessa proposta, na formação docente, como método facilitador do processo de ensino e aprendizagem.
Palavras-chave: Arte. Contextualização. TICs.

Introdução

É na infância que nós começamos a interagir com as manifestações culturais que nos rodeiam, aprendemos a demonstrar prazer e gosto por músicas, imagens, movimentos, jogos e histórias, por exemplo. São muitas as formas de comunicação que se expandem a cada dia, trazendo novidades tecnológicas que, antigamente, eram consideradas impossíveis e hoje são comuns. Diante disso, nós, educadores, precisamos nos reinventar e inovar todos os dias, pois o maior desafio não está na aplicação das diferentes linguagens ou mídias e nem na busca de melhores planos de ação; é preciso estabelecer uma contextualização entre essas possibilidades de aprendizagem e fomentar também seu uso didático. "A razão de ser das novas tecnologias é representarem oportunidades renovadas de aprender bem, não só indo além do tradicional, mas principalmente propondo horizontes inovadores mais aptos a dar conta dos novos desafios de século XXI." Demo (2008, p.2). Assim, por meio das novas tecnologias, podemos realizar

[1] Docente em Arte/ Mestranda em ensino de Artes pelo Programa Profissional ProfArtes-UFBa. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/7960288161973537>. vanessavieira12@hotmail.com
[2] Coautora: Doutora em Artes Visuais (PPGAV-EBA-UFRJ). Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8238208518618800>. paoleb@gmail.com

projetos escolares comprometidos com os direitos básicos da sociedade, estimulando uma conduta democrática e igualitária.

Para o filósofo norte-americano John Dewey (2001), a vida deveria ser tratada como eixo transversal do processo contínuo de construção de saberes, tornando-se o elemento substancial para dar consistência ao projeto de uma escola democrática. Na concepção *deweyana*, o pensar reflexivo se desenvolve a partir do problema originário da experiência de vida: "pensar é inquirir, investigar, examinar, provar, sondar, para descobrir alguma coisa nova ou ver o que já é conhecido sob prisma diverso. Enfim, é perguntar" (Dewey, 1979, p.262). Vem daí a importância do conhecimento produzido na escola sobre o que é trabalhado e apreciado pelos discentes, ganhando no espaço escolar um lugar sistemático, onde ele desenvolve, aprimora e expressa sua capacidade cognitiva, física e social.

Desse modo, o presente artigo esforça-se em pensar o ensino da Arte a partir do fazer, da leitura e da reflexão, trazendo métodos criativos, explorando as linguagens artísticas e as novas tecnologias, em diálogo com os direitos humanos. Através da sensibilização e do contato frequente com as diversas manifestações artísticas, aproximando conteúdo à realidade do discente, a proposta pedagógica busca aperfeiçoar a leitura de mundo por meio da Arte. Destacando a contextualização, o projeto permite estabelecer relações com os âmbitos não apenas da percepção, mas, sobretudo, identitário, da formação do sujeito, por meio de suas experiências, atribuindo, dessa forma, significado ao contexto cultural do ensino formal.

Além disso, essa proposta proporciona a inclusão digital, que não tem um sentido meramente instrumental, pois a tecnologia está ligada ao contexto social e cultural que integra os meios de comunicações. Segundo (SHOR & FREIRE, 1986, p. 130), o currículo da escola ainda não se encontra "situado dentro do pensamento e da linguagem dos alunos" e, por isso, propõe uma proposta pedagógica que contextualiza o estudo dentro da subjetividade do aluno, para distanciá-lo dessa mesma subjetividade, em busca de novas reflexões. Através da inclusão digital nas escolas, com o mínimo de infraestrutura tecnológica, alunos e professores poderão descobrir formas inovadoras no processo de ensino e aprendizagem.

Trata-se de fazer a mediação através das experiências com a arte e de integrá-la ao ambiente social e cultural, para não a reduzir em uma simples visualidade e sim, compreendê-la na singularidade e dentro de um contexto social. Segundo a BNCC, "competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais)" (BRASIL, 2017, p.8) que visam formar "atitudes e valores para

resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (BRASIL, 2017, p.8). Nessa perspectiva, por meio da pesquisa-ação, o projeto envolve os alunos do 8º e 9º ano, da Educação Básica, da Escola Municipal Edvaldo M. Boaventura, em Camaçari/BA. Utilizando o método da Abordagem Triangular, teorizado por Ana Mae Barbosa, para distinguir como os processos de leitura e interpretação podem produzir e consolidar conhecimentos, parte-se de vivências interdisciplinares, empregando as novas tecnologias como ferramentas, associando-as ao contexto dos alunos.

Segundo a proposta introduzida no Brasil pela pesquisa da Dra. Ana Mae Barbosa, que propõe a Abordagem Triangular como importante experiência de aprendizagem na área de Arte ao articular os três âmbitos e ações, ou seja, fazer, contextualizar e ler, configurando-se como peça central de diversos trabalhos na área de ensino de arte. Para Barbosa (2000), a arte na educação passa a ser vista não só como autoexpressão, mas também como conhecimento. Portanto, podemos alinhar a Abordagem triangular, com a proposta sugerida pela BNCC para o componente curricular em Arte, onde cita a criação, expressão, crítica, estesia, fruição e reflexão.

A escolha da fundamentação teórica e metodológica nessa proposta segue baseada nas variadas possibilidades de explorar o pensamento artístico e de proporcionar experiências significativas. Visando potencializar a arte como expressão e como cultura na base da sistematização das dimensões da leitura, contextualização e produção ajustado com as necessidades contemporâneas. Dentro de uma proposta de ensino e aprendizagem interdisciplinar, a proposta segue baseada nessa compreensão em estabelecer um contexto que impulsione o interesse do aluno com o intuito de agregar valores, explorando experiências de vidas com a bagagem cultural de cada um. Concebe-se, assim, sua materialização no chão da escola, encontrando potencialidades a serem maximizadas e fragilidades a serem superadas, pois todo processo educacional requer percepção permanentemente e ativa das necessidades de uma sociedade mutante e competitiva.

Arte, Educação e Mediação

Em qualquer lugar do mundo, um projeto de educação de excelência está atrelado a uma boa formação docente, pois o professor tem presença marcante na vida do aluno, tanto para impulsioná-lo, quanto desmotivá-lo. Vivemos um paradoxo, uma vez que os educadores também precisam ser motivados diante das diferentes realidades e desafios que enfrentam

dentro da sala de aula. Se a formação docente é essencial para o processo de transformação da educação e considerando a importância do ensino da arte no sistema educacional brasileiro, entendemos como indispensável este trabalho do professor como mediador, porque introduzir os alunos no universo das artes significa garantir sua presença na construção de uma sociedade que reconhece na cultura a fonte de seus principais valores.

Se pensarmos na educação tradicional, onde em que o professor era o centro do processo de aprendizagem, o detentor do conhecimento, podemos lembrar que Freire (1996) já indagava esse formato. Acreditando que o aluno já traz consigo um conhecimento antes de entrar na escola e que as propostas pedagógicas devem somar essas experiências, para estimular o senso crítico, substitui-se, então, o que ele chamava de "educação bancária" por uma "educação libertadora". O professor organiza os saberes e, nesse diálogo, o aluno pode também desenvolver seu senso crítico, tornando-se, dessa forma, um mediador e não apenas um transmissor de conhecimento.

Segundo (PRENSK 2001, p.2) "O único e maior problema que a educação enfrenta hoje é que os nossos instrutores Imigrantes Digitais, que usam uma linguagem ultrapassada (da era pré-digital), estão lutando para ensinar uma população que fala uma linguagem totalmente nova." Ou seja, antes de propor uma metodologia ativa, devemos pensar como o docente pode contaminar os alunos com suas ideias e pensamentos. Se, por um lado, observamos práticas educativas ultrapassadas e hierárquicas que dificultam o processo de ensino e aprendizagem, afastando os alunos, acreditamos de outra forma, que um diálogo pedagógico-democrático acontece quando professores e alunos se assumem curiosos, mantendo uma postura dialógica, aberta e indagadora em que o aluno participa ativamente de toda ação e aprende a partir de sua própria prática.

No processo de mediação, é importante refletir e analisar obras de artistas e também a produção dos alunos, aliados a temas que eles estão estudando ou desenvolvendo, de modo a estabelecer uma prática significativa da aprendizagem, de grande importância na formação da criatividade, que pode ser expressa em situações diversas. Por exemplo, o aluno que conhece arte pode estabelecer inúmeras relações quando estuda matemática e suas formas, linguagens e seus textos, geografia através das culturas e da história com seus períodos, além de exercitar sua imaginação, tornando-se mais habilitado a construir um texto ou a desenvolver o senso reflexivo. Como foi sugerido por Ana Mae ao abordar as perspectivas relativas aos métodos de leitura e interpretação "imagens e objetos do campo da arte, assim como a inter-relação dos

conhecimentos de várias áreas e domínios necessários para a contextualização, passaram a fazer parte dos pré-requisitos para efetivação da Abordagem Triangular." (Barbosa, 2009, p.173). Nesta concepção o ato de fruir ou apreciar como "leitura" pressupõe uma relação que se constrói entre o leitor e sua visão de mundo que também são conceituadas segundo as influências de Paulo Freire quando aborda a leitura como interpretação cultural.

Contextualizando direitos humanos e novas tecnologias

Ao falar sobre projetos de vida, favorecendo o entrosamento com os temas, podemos ampliar as experiências de aprendizagem e inovar, relacionando essa leitura de mundo estabelecendo relações do contexto histórico, do social, do antropológico, do geográfico, do ecológico, entre outras possibilidades que podem surgir. Pois contextualizar é também permitir a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, para conhecer a história, possibilitando que o passado se conecte com o presente em busca de um futuro melhor.

Dessa forma, o docente fica mais alinhado com "princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários" (BRASIL, 2017, p.10). Desenvolvendo competências gerais de argumentação, pensamento crítico, empatia e autoconhecimento, no sentido de promover uma aprendizagem significativa, principalmente, no momento em que o ensino da arte sofre com mudanças e ameaças de ser retirada do currículo formal da educação básica. Alguns teóricos são contra a implantação da arte no processo de ensino e aprendizagem por acreditar em uma alienação e forma de expressão descompromissada. Nesse contexto, nós, arte-educadores, precisamos evidenciar o nosso valor no próprio ambiente escolar, através do seu Projeto Político Pedagógico (PPP), como também na construção da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Para se manter atualizado com o ensino contemporâneo, é fundamental o uso das TICs no processo de ensino e aprendizagem, propondo um diálogo com a Arte, pois, diante dos procedimentos falhos, sem oferecer condições estruturais, como podemos conduzir uma aprendizagem significativa e, ao mesmo tempo, refletir os conceitos de escola e sociedade? É preciso construir uma conscientização da escola para a necessidade de inclusão das mídias digitais no processo educativo. Trabalhar com as novas tecnologias é um desafio, já que a maioria das escolas não dispõe de aparelhos eletrônicos e nem acesso à internet para os alunos, porém, mesmo com as dificuldades, podemos introduzir ferramentas a que os alunos tenham acesso, como os Celulares *Smartphone*, *Notebook*, *Datashow*, câmera, *internet*, entre outros.

Aplicando a abordagem triangular em diálogo com as novas tecnologias, podemos sugerir desafios que estimulem os alunos a problematizar, experimentar e explorar, formulando hipóteses e resolvendo questões, além de fazer uma leitura das mídias digitais, contextualizando com histórias de vida e finalizando no fazer artístico através de vídeos, fotografias e outras linguagens.

A tecnologia, combinada com a internet, compõem as mais importantes ferramentas que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem, facilitando o acesso a conteúdos em que os alunos podem pesquisar as variadas informações como, por exemplo, conhecer a coleção do *Louvre on-line*, além de utilizar plataformas digitais de aprendizagem. Dependendo dos recursos da escola, nós podemos combinar o uso de computadores com livros didáticos, vídeos e jogos educativos. Segundo Demo (2008, p.3), "O que transforma tecnologia em aprendizagem, não é a máquina, o programa eletrônico, o *software*, mas o professor, em especial em sua condição socrática." Ou seja, a tecnologia está em todos os segmentos da sociedade e o professor como peça fundamental para a informação e construção de conhecimento dos alunos, precisa perceber esse contexto em que todo processo de ensino e aprendizagem necessita de participação, envolvimento e motivação a partir de uma proposta pedagógica dinâmica e autentica.

Refletindo nossas práticas ao abordar a declaração Universal dos direitos humanos neste artigo, apresentamos a sua proposta ideológica e metodológica, contextualizando uma educação para a justiça ao ensino da arte. Com essa proposta visamos possibilitar uma construção concreta dos conceitos trabalhados através das experimentações, propondo uma diversidade significativa de projetos educacionais que permitam o envolvimento de toda a escola. Relacionando a arte com pensamentos de liberdades básicas, considerados fundamentais para a dignidade humana, propiciando uma visão democrática de mundo com base nos direitos civis, sociais, econômicos, políticos e culturais. Como aponta Dewey (1979) sobre pensarmos em uma relação com o meio e os inúmeros aspectos entre a construção de sujeitos e a comunidade que ele está inserido.

Quando olhamos para a comunidade escolar e abordamos suas especificidades nas aulas, formamos cidadãos mais comprometidos socialmente com valores de solidariedade e respeito, a fim de contribuir para uma proposta de transformação social. Segundo (MIGLIORIN, 2015, p. 194) "Essa pequena variável traz uma mudança por vezes escandalosa para a atual organização da educação escolar. Cada vez mais verticalizada, frequentemente distante das

necessidades, saberes e práticas das comunidades e descrente da autonomia dos professores.". Na proposta de Migliorin, a comunidade possui uma importância que deve ser conhecida e valorizada, ele sugere que esse contato com os diversos aspectos e dimensões que formam uma comunidade, nos mostra um lugar cheio de memórias e variadas culturas nos diferentes espaços, com o qual o sujeito se envolve e do qual se sente parte integrado ao seu projeto de vida. "Desde que nasceram eles estão tendo contato com os direitos humanos, com a vida – os direitos humanos são transversais a tudo.". (MIGLIORIN, 2015, p. 181).

Dentro dessa concepção, é possível afirmar que a experiência só tem valor se a conectarmos com o meio, e com essa conexão passamos por relações inerentes a todos os seres humanos, independente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, religião, ou qualquer outra condição. Barbosa e Amaral (2008) tomam como referência a arte contemporânea para pensar a arte e educação de hoje, destacando a interdisciplinaridade, interação entre os professores de Arte e demais disciplinas, para ir além dos limites das linguagens e fronteiras dos territórios artísticos, e possibilitar compreensões e articulações novas do sujeito no mundo, com e entre os outros.

Experiência da Arte na escola

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) estão inseridas na maioria das atividades realizadas atualmente, tornando-se ferramentas riquíssimas e facilitadoras para a educação. Precisamos, entretanto, saber exatamente como adotar a tecnologia na escola, visando usá-la com fins pedagógicos para nos aproximarmos da realidade dos estudantes e incentivá-los ao uso dessas ferramentas para agregar acesso à informação, permitindo uma metodologia de aprendizagem que seja contemporânea e relevante aos jovens.

Nas diversas experiências vivenciadas em atividades pautadas na abordagem triangular, com as turmas do 8º e 9º ano, propusemos algumas práticas pedagógicas utilizando as mídias digitais em diálogo com os direitos humanos, sugerindo uma leitura crítica e reflexiva que perpasse a fruição de forma que a estesia seja contemplada.

Quando pensamos, neste projeto de arte e educação, sob a perspectiva das novas tecnologias, fomos pesquisar referências artísticas na contemporaneidade que utilizam a TV e o cinema para contextualizar o consumo artístico dos alunos nas mídias e nas redes sociais e integrá-lo ao projeto. A proposta nos permitiu promover encontros em locais da comunidade e/ou virtuais, com o propósito de discutir o processo e aguçar o senso crítico da arte com práticas

realizadas por meio de exposições, oficinas, exibição de filmes, saraus e criação de *blogs*, momento em que os alunos passaram a interagir nessa página da *internet*, possibilitando dialogar com escrita, imagens e vídeos. Com esse estímulo, ao manusear um *blog*, o resultado obtido foi a conscientização dos alunos sobre a importância das imagens que circulam nessa página da *web*, trazendo pontos positivos na valorização da autoestima e apontando pontos negativos nas discussões sobre a exposição dessas imagens largamente presentes na mídia.

Ampliamos o sentido do saber fazer dentro de uma perspectiva reflexiva sobre as ações, utilizando a abordagem triangular realizaram um estudo de campo para compor cenas fotografadas em perspectiva, tendo como elemento motivador, objetos e locais que caracterizam a nossa cultura indígena, em um diálogo com a cidade de Camaçari e sua cartografia afetiva, através da trajetória indígena na história da cidade. Para valorizar o Patrimônio Urbano, apontaram-se bens materiais e imateriais através da fotografia. Os recursos digitais escolhidos como ferramentas de criação foram os aparelhos dos alunos que hoje em dia, as câmeras fotográficas que estão nos *smartphones* ganharam maior capacidade de definição de imagens e rapidez.

De forma interdisciplinar, os alunos iniciaram uma pesquisa étnica da cidade de Camaçari nas aulas de História e, depois, participaram de discussões nas aulas de Matemática sobre os elementos de composição na fotografia, que são as linhas, especialmente linhas de fuga, que criam uma perspectiva. Quando fomos a campo escolher os locais que iriam compor as fotografias, a presença do professor de Geografia foi fundamental para ampliar as discussões sobre mapeamento e identidade. Após a finalização da produção fotográfica e suas devidas edições, os alunos deveriam produzir um vídeo a partir do resultado desse ensaio fotográfico. Para iniciar esse trabalho, fizeram a produção escrita de um roteiro audiovisual, nas aulas de Português, cujas informações sobre o contexto do roteiro deveriam se relacionar com tudo o que já fora trabalhado na descrição e na análise das fotografias produzidas além de aprimorarem a leitura e interpretação nas aulas de inglês sobre programas da *Web*. Como resultado desse processo através da abordagem triangular, concluímos que o aluno passou a compreender as relações entre as linguagens da Arte e das possibilidades do uso das novas TICs, na sua produção, na prática e nas suas articulações. Além disso, os alunos exploraram, conheceram e analisaram criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, além de experienciar a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.

Após termos passado por todas essas fases e observando o cotidiano da escola, ficou clara a urgência de pensar os direitos humanos, para que os alunos criassem, a partir de contextos reais vividos em sala de aula ou fora dela, a partir de temáticas, como o *bullying*, violência, racismo, feminismo e preconceitos, por exemplo. Porém, não foi tão fácil sensibilizar os alunos com esses temas que se aproximam da nossa realidade, foi preciso, para isso, romper algumas barreiras sensíveis e imperceptíveis, que assumiam esse contexto nos corpos, nas falas, nas opções sexuais ou nas marcas de classe e de raças.

Partimos para pesquisar e conhecer as obras de artistas consagrados e da linguagem cinematográfica, cuja arte contribuiu para a cultura no mundo contemporâneo, além de suas maneiras de interagir na sociedade. Unindo as discussões e conversas dialogadas entre imagens, espaços e elementos, a proposta era a produção de filmes de 5 minutos, usando os Direitos Humanos como temática. O filme deveria ser composto por imagens, trilha sonora, cenas, diálogos, papel dos personagens na trama e título, entregues em *pendrive* ou via *internet*. Com a ajuda de programas operacionalmente simples (como o *Movie Maker*), foi possível obter resultados interessantes de imagens em movimento aos quais pode-se acrescentar música e outros efeitos sonoros.

Ainda hoje, existem diversos casos de desrespeito aos direitos humanos, colocando pessoas em situações de abuso, intolerância, discriminação e opressão. Partindo dessa reflexão, a proposta do trabalha era trazer o cinema dentro da abordagem triangular, compartilhando posições éticas e técnicas, pautadas na dimensão política da criação, em que a maioria dos alunos estava vivenciando sua primeira experiência em cinema. No desenvolvimento da proposta, buscamos mediar, a partir das novas tecnologias, provocando, assim, curiosidade e muito interesse por todos os vídeos e fotografias produzidos durante o processo.

Ao assistir aos vídeos coletivamente, percebemos um entusiasmo em se ver e se reconhecer de forma sensível e orgulhosa, observando que esse diálogo, com a experiência do outro, propiciou outras possibilidades de interpretação. Refletimos sobre as imagens e observamos as singularidades de cada proposta, então fomos tecendo comentários, para que, a partir das histórias, fossem apontadas posturas de condutas sociais dentro dos Direitos Humanos. Com base nesse entendimento, em sintonia com a Abordagem triangular, a presença da imagem junto a possibilidade da sua produção em suportes eletrônicos digitais, passou a ser um dos elementos fundamentais no ensino das Artes visuais em nossa escola, visando aprimorar as habilidades de leitura e produção de imagens na contemporaneidade. "A imaginação assim

contextualizada teria como função atuar na intersecção entre significações socioculturais herdadas do passado, conhecidas e sedimentadas como história, e possibilidades ainda não reveladas ou descobertas pelo presente." (BARBOSA, 2002, p.10). Ana Mae afirma que a imaginação é necessária aos Arte-educadores, pois, "Sem o conhecimento e consciência de sua própria história, não é possível reinventar o presente." (BARBOSA, 2002, p.10).

Ana Mae expressa seu interesse contínuo na necessidade de atualização e no conceito de professor reflexivo. Nesse percurso criativo, discurso e ação não se opõem e fazem parte de um mesmo universo simbólico. Ao trabalhar cinema, todas as ações ganharam um novo lugar no imaginário desses alunos, contextualizando, assim, novos significados e deixando-os livres para diferentes experimentações. Diante das habilidades e competências trabalhadas, os alunos responderam com resultados além do esperado, com relação à contextualização, a fruição e apreciação, o que culminou com uma Exposição de Fotografia e uma Mostra de Vídeos.

Pensando nos problemas que surgiram em nossa sociedade, a partir do contato com as novas tecnologias que resultaram em questões arriscadas e vivenciadas pelos nossos alunos dentro da *internet*, foi necessário abordar a questão do suicídio, pois o contexto da juventude, na época, era um jogo virtual chamado "baleia azul", que induzia a mutilações ou pequenos cortes na pele, até casos mais graves de suicídio. Refletindo sobre o lúdico, encontramos a solução em sensibilizá-los através da história de *Vincent Van Gogh.* E, entre os diálogos, fomos direcionando a questão do suicídio e da mutilação, que aparece de forma clara na história do artista. Aos poucos, fomos, então, contextualizando com a história de vida das pessoas vítimas desse jogo virtual, "baleia azul", além de abordar outras violências virtuais. O comportamento da turma revelou uma comoção geral, ao descobrir que *Van Gogh* morrera sem saber do seu sucesso na pintura e perceberam a importância de acreditar em si e valorizar a vida. O resultado desse trabalho foi positivo dentro da proposta de esclarecer e chamar a atenção para esses jogos virtuais, pois as ocorrências foram diminuindo progressivamente. A partir da aplicação da abordagem triangular, os alunos passaram a estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.

Quando pensamos em contextualizar arte e emoção e discutir relações afetivas abusivas, elaboramos um projeto em torno da vida e obra de *Frida Kahlo,* ícone feminista, quando nossos estudos foram fortemente marcados pelos debates em torno do livro "O diário de *Frida Kahlo*" e o filme "Frida". A escolha desse tema foi proposital, articulando com o momento atual do

empoderamento feminino, além da presença, em nossa escola, de um aluno cadeirante. A proposta foi bastante discutida nas aulas de Filosofia com o propósito de estimular a reflexão e conhecimento dos direitos e deveres presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos, para abordar a inclusão de portadores de necessidades especiais além de ampliar os debates em produções escritas nas aulas de Português sobre mulheres que fizeram história com seus direitos e conquistas.

Inicialmente, os alunos fizeram pesquisas digitalizadas em programas como *Word* explorando artes gráficas e colagens de imagens, posteriormente enviadas por *email* para avaliação. A partir dessas análises, encontramos importantes reflexões nas palavras de *Frida Kahlo* e tentamos trazer essa discussão de forma suave, sensibilizado os alunos para a importância da superação e transposições de barreiras. Nesse contexto, foi notável a mudança de postura do aluno cadeirante, que antes tinha um comportamento tímido e retraído, de alguma forma se sentia inferior e excluído, para uma aproximação maior com a turma, buscando participar das atividades em conjunto, pois, a partir do momento em que ele e a cadeira de rodas se tornaram objeto de estudo, houve uma aceitação e desmistificação dessa situação. Refletindo o trabalho logo no início do projeto, já estávamos com a sensação de dever cumprido, a inclusão foi entendida e aceita. Ao final, nós montamos uma exposição onde fizemos representações cênicas a partir de releituras vivas que contavam toda a trajetória de vida de Frida. Por fim, os alunos postaram fotografias no *blog*, criando um diário virtual, onde muitos se vestiram como a Frida, coberta de cores e flores.

Com base na abordagem triangular, os conteúdos trabalhados buscaram levar os alunos a problematizar questões políticas, sociais, econômicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas. Ao contextualizar a produção artística, os alunos perceberam a história da obra de arte como produção social, incluindo conhecimento histórico-cultural, além de proporcionar relações entre as produções artísticas e a leitura de mundo. Assim, observamos a participação e envolvimento de todos, atingindo os conceitos e habilidades propostos, dentro da ideia de protagonismo juvenil, proposta por Gomes da Costa (2006), quando o jovem é tomado como elemento central da prática educativa, que participa de todas as fases desta prática, desde a elaboração, execução até a avaliação das ações sugeridas.

Reflexões finais

Ao implantar as metodologias artísticas, propostas neste artigo, vivemos experiências que foram muito além do esperado, desenvolvendo habilidades socioemocionais. Podemos observar um maior interesse e respeito dos alunos com a disciplina de Arte e uma maior participação resultando em um melhor rendimento de forma geral, pois os alunos perceberam a importância desse estudo na sua formação cidadã, na busca da criatividade explorando a leitura de mundo e raciocínio lógico, além de elevar a autoestima daqueles que foram sensibilizados pelos temas trabalhados. Diante de tantos pontos favoráveis, a escola passou a respirar arte em projetos que fazem parte do planejamento anual, pois, com um melhor engajamento dos alunos, temos um resultado promissor no ensino e aprendizagem. Segundo Gomes da Costa (2006), o protagonismo juvenil contribui para a formação de pessoas mais autônomas e comprometidas socialmente, com valores de solidariedade e respeito mais incorporados, os quais proporcionam uma proposta de transformação social.

Os alunos puderam vivenciar a utilização das TICs em diversas propostas aqui citadas que os fizeram perceber o potencial que abrange as novas tecnologias no avanço do ensino e aprendizagem. A partir da abordagem triangular dialogando com reflexões constantes no contexto do aluno, apresentando oportunidades para instituir espaços de produção criativa nas linguagens artísticas, explorando as pesquisas de materialidades, de procedimentos, de ferramentas e de elementos que constroem a Arte.

Compreendendo que o tempo e o espaço de estudos se deslocam da escola e assumem outros ambientes, não podemos negar o uso e a discussão de novas linguagens ou estaremos desprezando uma forma de produção humana. Por isso é necessário abordar orientações político-culturais e metodológicas que contemplem fenômenos como o feminismo, a diversidade cultural, religiosa e sexual, as diferentes classes sociais, as questões étnico-raciais, as pessoas com deficiência, entre tantas necessidades da atualidade. Concluímos que a educação é uma prática social necessária e intencional, que acontece através de um processo dialético e que pode contribuir para a formação da consciência do discente. Buscamos associar experiências de vida, para se efetivar o processo de ensino-aprendizagem.

Referências

BARBOSA, A. M. **Arte, educação e cultura.** Ministério das Relações Exteriores, 2000.

BARBOSA, A. M.; AMARAL, L. (Org.). Interterritorialidade: mídias, contextos e educação. SP: Ed. Sesc SP, 2008.

BARBOSA, A. M.; COUTINHO, Rejane Galvão. Arte/educação como mediação cultural e social. SP: UNESP, 2009.

BARBOSA, A. M; CUNHA. A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais. SP: Cortez, 2010.

BARBOSA, A. M. John Dewey e o ensino da arte no Brasil. SP: Cortez, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC/CNE, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 20 out. 2018

DEMO, Pedro. **Tecnofilia e Tecnofobia.** Disponível em: <http://pedrodemo.blogspot.com.br>**.** Acesso em 20 de jan. 2019

DEMO, Pedro. **TICs na Educação.** Disponível em <http://pedrodemo.blogspot.com.br>. Acesso em 20 de jan. 2019.

DEWEY, J. Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma exposição. SP, Companhia Editora Nacional, 1979.

DEWEY, J. A Escola e a Sociedade/A criança e o currículo. Relógio D' Água Editores, 2001.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979. Atualidades pedagógicas; vol. 21.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

PRENSK, Marc. **Nativos digitais, imigrantes digitais**. NCB University Press, v. 9, n. 5, out. 2001.

MIGLIORIN, C. **Inevitavelmente cinema.** Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2015.

SHOR, Ira; **FREIRE** Paulo. Tradução de Adriana Lopez. RJ, Paz e Terra, 1986.

VIEIRA, Maria Adenil; Costa, Antonio Carlos Gomes da. Protagonismo Juvenil - Adolescência , Educação e Participação Democrática. Ftd, 2006.

PERCURSO PELA EXPERIÊNCIA E EXPERIENCIAÇÃO: RESSONÂNCIAS DA EXPERIÊNCIA EM ARTE NO ENSINO DE ARTE

Fabrício Andrade Pereira[1] – UFMG/UEMG
Hednamar Maria C.Pereira[2] – UFMG

Resumo
Este artigo tem como principal objetivo expor alguns conceitos sobre experiência e experienciação. As palavras experiência e experienciação se aproximam em quê? Há diferença entre os dois termos? Eles se complementam ou um ressoa no outro? Seria possível a identificação da experienciação como uma propriedade da experiência? A partir destes questionamentos e de reflexões possíveis o que se pode contribuir, a partir dos dois termos, para a experiência em Arte e no Ensino de Arte?
Palavras-chave: Experiência. Experienciação. Ensino de Arte.

Introdução

A palavra experiência possui inúmeros significados e simplificá-la na vivência de experimentos implica reprodução de métodos. E isso, não é interessante para a Arte e o seu Ensino. Trata-se de uma palavra estudada por muitos, e ainda objeto de interesse para alguns pesquisadores. Interessante pensá-la como algo estranho, não autônoma, ligada à existência, à vida, não exclusiva do ser humano, e que envolve mutação, adaptação, formação, conhecimento e transformação.

[1] É Doutor em Arte e Tecnologia da Imagem, ensino de arte, pela EBA/UFMG. Realizou estágio de doutorado na Universidade de Évora em Portugal. Possui Mestrado em Arte e Tecnologia da Imagem (EBA/UFMG, 2004); Especialização em Arte/Educação (FaE/UEMG, 2000); graduação em Licenciatura em Educação Artística (Escola Guignard/UEMG 1998). Professor no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FAE/UEMG). Docente permanente do Mestrado Profissional em Artes - PROFARTES da Universidade Federal de Minas Gerais (EBA\UFMG). Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Conhecimento e Educação na FAE/UEMG. Foi consultor da área de artes na elaboração das Proposições Curriculares da RME da Prefeitura de Belo Horizonte. É autor da obra Arte-Educação: emoção e racionalidade; (2006) pela coleção Selo Universidade da Editora Annablume (SP) com primeira edição esgotada e reimpressão realizada em 2009. Subchefe do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da FAE/CBH/UEMG. Em 2015 foi lançada sua obra: Arte/Educação: Paradigmas do século XXI, pela editora Annablume (SP). 2. E-mail: andrade1111@yahoo.com.br

[2] Possui graduação em Artes Visuais - Pintura pela Universidade Federal de Minas Gerais (2004) e Licenciatura em Desenho e Plástica pela mesma Universidade. Tem experiência na área de Artes, com ênfase no Ensino de Artes nos níveis: fundamental, Médio e Superior (Tutora no Curso de Especialização no Ensino de Artes Visuais - UAB/EBA/UFMG). É Especialista em Docência Do Ensino Superior pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Atualmente é mestranda do Prof-Artes - EBA-UFMG 1. E-mail: hednamarp@gmail.com

No que se refere ao ser humano, à Arte e ao seu Ensino o fator tempo é determinante para que elas nos aconteçam, nos toquem, nos passem. Também o tempo é primordial para que as experienciações na Arte e no Ensino de Arte envolvam vivência, emoção, racionalidade, reexperiências com formação e transformação.

Muitas ressonâncias podem ser construídas a partir da tríade experiência, experienciação e ensino de Arte. Neste artigo algumas se revelam como a reconstrução da experiência a partir da racionalidade e da emoção, da interação com a natureza, da percepção de nós mesmos, da obra de arte e do mundo a partir de nossos sentidos, bem como da construção do conhecimento, reflexo de nossos sentidos.

Especificamente na Arte e no Ensino de Arte a experiência exerce uma importância ímpar, pois indica percurso. O que nos afeta, nos toca? O que se organiza através do percurso criador – processo criativo – indicando que a experienciação formou, transformou, construiu o conhecimento em Arte?

Experiência e Experienciação: ressonâncias possíveis em Arte e no Ensino de Arte

Há vários significados para a palavra experiência. Aqui não se refere à experimentação ou experimento para por à prova uma teoria. Deve ser entendida como a transformação exercida e construída nos corpos a partir das suas relações com o meio em que vivem, consigo mesmo e com os outros. Por este viés, ter uma experiência não é exclusividade do ser humano, pois o agir e o reagir ao meio também pode ser atribuído aos animais e demais elementos da natureza. Assim,

> esse agir sobre outro corpo e o sofrer de outro corpo uma reação é, em seus próprios termos, o que chamamos de experiência. Nosso conceito de experiência, longe, pois, de ser atributo puramente humano, alarga-se à atividade permanente de todos os corpos, uns com os outros (TEIXEIRA e WESTBROOK, 2010, p.33).

Segundo os autores, para Dewey, no mundo físico inanimado, tais experiências se construíam sem nenhum tipo de adaptação, pois tais matérias não fazem questão de conservar seu caráter: como por exemplo o rolar de uma pedra morro abaixo. No plano da vida, já há distintivamente preferência, seleção e adaptação, buscando o corpo conservar seu organismo, o que configura as experiências psicofísicas, quando os corpos agem e reagem com o meio, para a conquista de um equilíbrio de adaptação. No plano humano, o agir e reagir ganham outra

dimensão, chegando não só à escolha, à preferência, à seleção, possíveis no plano puramente biológico, como ainda à reflexão, ao conhecimento e à reconstrução da experiência. Neste plano encontra-se, também, a experiência no ensino de Arte, pois o escolher, o selecionar e o priorizar aliados à reflexão e ao conhecimento reconstrói experiências envolvendo emoção e racionalidade, tanto no artista, tanto no professor de Arte quanto no educando. Andrade (2006), destaca a importância de abordar a emoção, inserida no contexto educacional e também na sua relação com o objeto artístico, não priorizando-a em relação à racionalidade, mas como uma das especificidades do campo de conhecimento da Arte, pois,

> Quando nos reportamos à emoção do artista, principalmente no âmbito educacional, consideramos necessário que nossos educandos entendam que não estamos apenas nos referindo a processos aleatórios de emotividade no sentido pejorativo. Que a expressão humana, e consequentemente a do artista, não prescinde de contextos culturais. E nossos sentimentos necessitam de racionalidade (ANDRADE, 2006, p.25).

Ter experiências, então, envolve racionalidade e emoção. Dewey já destacava isso em sua teoria. Elas não se separam, se integram e fazem parte do contexto da natureza humana, e também do ensino de Arte. Assim, "experiência é uma fase da natureza, é uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados"(TEIXEIRA e WESTBROOK, 2010).

Hart, *apud* Teixeira e Westbrook (2010) classificou as experiências em três tipos fundamentais. O primeiro é o das experiências que nós apenas temos sem necessariamente gerarem processos de percepção. São chamados, nesta proposição específica, de fenômenos orgânicos. Não são, portanto, exclusivamente humanos, como o fato de se sentir sede, fome, dor, mal-estar, bem-estar. Neste tipo de experiências estão os nossos sentidos, mecanismos importantes, também, no ensino de Arte por gerarem sensações. A todo o tempo nossa percepção faz uma leitura de nós mesmos e "seria admissível afirmarmos que tudo o que nos rodeia e toda nossa construção de conhecimentos sofrem influências de nossos mecanismos perceptivos " Andrade (2006). Também, segundo Morin, *apud* Andrade (2006) "todas as percepções são ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos".

O segundo tipo se constitui em experiências que, sendo refletidas, chegam ao conhecimento, à apresentação consciente. Por elas, a natureza ascende a um novo nível, que leva ao aparecimento da inteligência: ganha processos de análise, indagação de sua própria

realidade, escolhe meios, seleciona fatores, refaz-se a si mesma. Neste segundo tipo de experiências, os sentidos se aliam à racionalidade e à emoção e o conhecimento se constrói. Nesse contexto, o conhecimento em Arte, também, se constrói, pois,

> quando consideramos a existência da racionalidade e da emoção no fazer artístico e, consequentemente, no objeto de arte, o fazemos porque também consideramos que tais ações e obras possuem uma interface com as estruturas social, política, econômica e contextual do artista que as produziu (ANDRADE, 2006, p. 36).

Já no terceiro tipo de experiência é o mais vago dos anseios do homem por qualquer coisa que ele não sabe o que seja, mas que pressente e até mesmo prevê. Objetivamente, essas intimações incertas da realidade ao "espírito" parecem provir, ou de falhas nas suas experiências, ou da existência de alguma coisa que aflora, mas está para além de sua experiência.

Larrosa (2015) traz outra abordagem para a palavra experiência, o que chama de ressonâncias. Segundo o autor a experiência é algo que vem de fora, remete a exterioridade. Analisa a palavra primeiramente pelo prefixo ***ex*** que significa exterior, estranho, estrangeiro, exílio, ***per*** remete à travessia, piratês, pirata que retorna da travessia, a algo que está em permanente trânsito, é aventura e não se pode antecipar os resultados e ***periri***, origem do latim, significa perigo, situação perigosa e que não pode ser prevista, é um abismo, uma passagem, o que nos passa, deixa rastros, marcas e afetos.

Assim, pode-se afirmar que todos os sujeitos e corpos passam por uma experiência e que é alheia à vontade desses e para cada qual com uma intensidade e sentido específicos. Ao pensarmos essa situação no ensino de Arte primeiramente em relação ao professor de Arte, percebe-se a existência de experiências artísticas e docentes. As experiências artísticas sendo únicas e intransferíveis. Elas podem até influenciar as experiências docentes, mas a aprendizagem em Arte a ser desenvolvida e construída pelos educandos, é alheia à vontade, com sentido e intensidades diversificadas ao longo de um percurso criativo. Embora o ensino de Arte não tenha como propósito final formar artistas o processo de criação é um dos seus eixos fundamentais. A ação transformadora da experiência criadora deixa rastros e afeta nossos educandos, porque

> A criação como um processo de inferências mostra que os elementos aparentemente dispersos estão interligados; já a ação transformadora mostra

> um modo como o elemento inferido é atado a outro. Pode-se perceber, que ao longo do processo criador, dois momentos transformadores especiais: a percepção e a seleção de recursos artísticos (SALLES, 2011, p.95).

O processo de criação propicia aos nossos educandos o desenvolvimento da percepção e a organização de seus conhecimentos em Arte através dos recursos artísticos que melhor atendam à forma e ao conteúdo da obra desejada. Essa busca pelos recursos que melhor atendam a concretude das criações se dará pela organização e exposição de ações, podendo ser de forma verbal, gráfica, corporal, visual, dentre outras. A experiência da criação se constrói e mostra a individualidade de cada educando, pois

> O ato criador mostra-se, assim, uma trama de linguagens que vai, ao longo do percurso, recebendo diferentes tratamentos, desempenhando funções diversas e passando por uma grande diversidade de traduções. O modo como tudo isso acontece nos leva, também, à especificidade de cada processo (SALLES, 2011, p.127).

Vale ressaltar que o processo criativo, mesmo que tenha uma proposição comum que o norteie culminará em percursos e resultados diversificados. Isso porque,

> O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna (LARROSA, 2015, p.32).

A palavra *experiência* reforça a ligação que essa tem com o sujeito, com o meio e suas relações, consigo mesmo e com os outros. Larrosa (2015) diz que ter uma experiência é passar por alguma coisa que não é o sujeito em si, ou seja, é um acontecimento que não é do sujeito, que não se projeta e depende desse. Sendo assim, experiência é que nos passa, o que nos acontece, ou o que nos toca. Essa passagem, esses acontecimentos que tocam os nossos educandos no ensino de Arte não serão os mesmos em cada percurso criativo, pois o conhecimento de mundo, da pesquisa, da matéria, de si mesmo, do outro e da exprenciação que será executada se formam e se transformam em cada ação, a cada dia. Assim,

> O percurso criador deixa transparecer o conhecimento guiando o fazer, ações impregnadas de reflexões e de intenções de significado. A construção de significado envolve referência a uma tendência. A criação é, sob esse ponto de vista, conhecimento obtido por meio da ação (SALLES, 2011, p.127).

Mas o que de fato nos toca, nos passa, nos acontece e nos proporciona experiências ou experienciações que podem ser tentativas e ensaios para a experiência? O que é experienciação? Como definir este termo? Experienciação é o ato de experienciar ou dar-se por experiência. Pode ser entendida como um percurso para a experiência. Se vivenciada, tal experiência, pode ser intensificada por outra experienciação, ressignificando-a. Se não, será uma vivência, primeira experiência. É através da experienciação que o educando poderá construir sua *construção artística*, como diz Salles (2011), que "revela-se, assim como um percurso sensível de criação de uma realidade transformada, que tem o poder de aumentar a compreensão do mundo".

Para Dewey (2010) as experiências podem ser modificadas com emoções e ideias resultando na intenção consciente. Isso acontecerá no ensino de Arte se o educando estiver em constante interação com a proposição exposta pelo professor de Arte. Mais uma vez, como uma das formas de experienciação,

> o processo de criação como processo de experimentação no tempo, mostra-se assim, uma permanente e ampla apreensão de conhecimento, que envolve, entre muitas outras questões, técnica e a compreensão daquilo que se quer das obras que estão sendo construídas (SALLES, 2011, p.156).

Se existe uma intenção consciente, ressonâncias do que nos passa e nos toca, há experienciação, e esta pode tornar possível a completude de uma ação, um percurso, um ir e vir. Pimentel (2008) afirma que

> A experiência tem como propriedade a completude, que é o envolvimento total do sujeito na ação. O sujeito é capturado pelo desafio e imerge completamente na ação de investigar as possíveis respostas a ele (PIMENTEL, 2008, p.92).

Desse modo pode-se entender que a experienciação é uma propriedade da experiência, isto é, proporciona sua completude através de um percurso. Mas o que pode ser um diferencial na experienciação é o fato de proporcionar completude ou não de uma ação. Se proporciona um percurso total proporciona experiência e compõe o campo de tudo o que nos passa. Esse processo da experienciação nos remete ao processo catártico citado por Duarte *apud* Saccomani (2016) que é quando o homem deixa de se relacionar espontaneamente e passivamente com uma força objetiva passando a se relacionar conscientemente com ela estabelecendo uma relação intencional com essa força, ou seja, uma relação para si. Em síntese a experienciação

nos permite dois caminhos sendo um de forma imediata quando se dá a completude, proporcionando a experiência, e o outro de forma parcial, cumulativa onde o ser retoma experiências não completas para dar origem a outra experiência com um outro olhar e de forma permissiva e ativa, seja criando ou recriando, apreciando, lendo, imaginando. Assim,

Toda experiência pessoal com objetos artísticos é fruto do que realmente se é e das diversas construções armazenadas ao longo de nossa existência. Assim como conceitos, opiniões e sentimentos, essas formas de conhecimento não são solidificadas a ponto de não poderem se transformar (ANDRADE, 2014, p. 102).

Larrosa (2015) afirma que muita coisa passa por nós mas por motivos diversos nem tudo o que passa nos toca, nos afeta. Dewey citado por Teixeira e Westbrook (2010), também deixa transparecer isso quando expõe que no plano humano as experiências proporcionam ações e reações culminando em um olhar seletivo, classificatório, reflexivo e cognitivo. Para que haja experiência então no ensino de Arte, é importante vitalizar o processo da experienciação, isto é, o percurso para que a experiência aconteça. Quando se busca uma experiência em Arte sabe-se que o percurso é incerto, duvidoso, não se pode prever seu resultado. Também, sabe-se que a experienciação para o artista não é a mesma para o professor e o educando. O artista tem como experienciação o fazer artístico, a prática investigativa, a pesquisa. O professor de Arte tem a experienciação sob duas vertentes, uma artística e outra docente, onde uma reflete sobre o fazer da outra. Ele organiza sua experiência em Arte, para propor experienciações para um sujeito nem sempre artista, com objetivos possíveis de serem alcançados e readaptados conforme vivência e contexto. Já a experienciação para o estudante caracteriza-se como respostas a uma proposição exposta também pelo professor de Arte. Essa pode atingir a completude de uma ação, culminando na experiência singular, ou na parcialidade de uma ação, proporcionando a experiência insípida, isto é, aquela que não realiza o percurso da ação até a sua completude, segundo Dewey (2010) ou sendo apenas algo que passa por nós, sem nos tocar por motivos diversos, conforme afirma Larrosa(2015).

Além de proporcionar contextos diferentes para o artista, o professor de arte e o educando, a experienciação no Ensino de Arte pode contemplar duas situações distintas: uma pelo processo de criação, fruição e o experenciar Arte em sala de aula e outra pelo processo de fruição e receptividade da obra de Arte. Os elementos que estão imersos nestes movimentos são os artistas, a obra de arte, os educandos, os professores de Arte, e consequentemente, a comunidade escolar, desde que esta experiência seja publicizada por exposição verbal, física

ou virtual. Já em relação à experienciação somente pela fruição, os elementos que potencializam esta situação são o espectador, a obra e o artista. Tal situação pode ser contemplada por exposição, sarau, espetáculo, concertos, intervenções, e outros eventos e apresentações artísticas, na escola ou em outros locais.

O conceito de experienciação na situação de processo de criação, fruição e o fazer em sala de aula, exposto acima, muito se aproxima da prática investigativa, a qual se define como um modo de produção e organização dos conhecimentos em Arte. É no percurso do fazer artístico que os alunos criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma poética pessoal. Os conhecimentos, processos e técnicas produzidos e acumulados ao longo do tempo em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro contribuem para a contextualização dos saberes e das práticas artísticas. Eles possibilitam compreender as relações entre tempos e contextos sociais dos sujeitos na sua interação com a arte e a cultura (Brasil, 2017, p.193).

Ao tecermos esta aproximação, pode-se afirmar que a experienciação no ensino de Arte envolve também o ato de pensar, experienciar procedimentos e organizar conhecimentos em Arte. Larrosa (2015) vai chamar esse processo de *elaboração da experiência para expô-la*, que deixa transparecer o resultado da transformação que as experiências nos causam de forma subjetiva, reflexiva, formativa e transformativa. Por meio, do percurso da experienciação tanto o educando quanto o professor de Arte se formam e se transformam sendo necessário um tempo para que ações e reações possam demonstrar a apropriação de saberes necessários para criar, imaginar e expressar em Arte.

Revisitar um percurso criativo através da experienciação e expô-lo enquanto experiência exige também a percepção de uma trajetória temporal. Nossos saberes não se formam e nem nos transformam da noite para o dia. Eles se constroem a partir da relação de saberes dos seres com o meio, com os outros e consigo mesmo, portanto "é relação com o mundo como conjunto de significados, mas, também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo" (Charlot, 2000). Tal como acontece no Ensino de Arte, pois em um processo de experienciação, o educando mantém uma relação com a matéria, o espaço, com os outros, consigo mesmo e com os próprios resultados destes processos. A cada nova experienciação, o resultado se difere, pois se entende que houve um aprendizado decorrente de um determinado tempo mediante estímulos que o ambiente e a proposição que o professor de Arte lhe oferece e lhe instiga. Desta forma, pode-se afirmar que os processos de criação e de ensino e aprendizagem em Arte, enquanto processos de experienciação, podem

promover a organização do conhecimento em Arte e a transformação dos sujeitos através da exposição da experiência. Como afirma Andrade (2014, p. 142), "a investigação e o conhecimento em Arte necessitam de um tempo dilatado".

Não só o tempo é um fator essencial para formar e transformar os sujeitos envolvidos no ensino de Arte. Há outros fatores que devem ser levados em consideração como aborda Larrosa (2015). É importante aproximar experiência e sentido. Afinal do que adianta a escola e o que se ensina nela se não nos toca e nos faz sentido para a vida? Segundo o autor o par *experiência* e *sentido* nos permite pensar a educação a partir de vários pontos de vista, de maneiras distintas.

A experiência na educação para Larrosa (2015) exige uma relação de respeito ao tempo do outro, pois nada parece determinado. Cada experiência é única, existe e está no sujeito. Para explorá-la no campo pedagógico é preciso duas coisas: reinvindicar a experiência – dando-lhe certa dignidade e legitimidade não desprezando a subjetividade, a incerteza, a provisoriedade, o corpo, a fugacidade, a finitude, a vida – e fazer soá-la, tomando as seguintes precauções: não associando-a como experimento, dogmatismo (pretensão de autoridade), como uma prática, como uma elaboração de conceitos, como um modo imperativo – fetiche e de uma palavra de difícil utilização, tornando-a neutralizada e desativada. Por este lado é importante que o professor de Arte reflita sobre suas proposições no ensino de Arte. Que analise se suas proposições oferecem estímulos para os educandos se expressarem conforme suas próprias vivências, percepções e criações de forma ativa. Além dessas precauções, o autor afirma que a palavra experiência deve soar próximo da palavra existência, perto da palavra vida. Desta forma,

> A experiência seria o modo de habitar o mundo de um ser que existe, de um ser que não tem outro ser, outra essência, além da sua própria existência corporal, finita, encarnada, no tempo e no espaço, com outros. E a existência, como a vida, não pode ser conceitualizada porque sempre escapa a qualquer determinação, porque é, nela mesma, um excesso, um transbordamento, porque é nela mesma possibilidade, criação, invenção, acontecimento (LARROSA, 2015, p.43)

E como será que nós, enquanto professores de Arte, compreendemos essa palavra experiência no contexto de uma sala de aula e precisamente no ensino de Arte? Nossas proposições reinvidicam, soam as experiências ou as neutralizam? Ao propormos experienciações a partir de nossas proposições em Arte no ensino de Arte, introduzindo-as ou

retomando-as, levamos nossos educandos a ter experiências próprias, insípidas ou singulares? Segundo os autores Teixeira e Westbrook (2010) Dewey considerava que

> a mente não está totalmente liberta, ainda que não criem condições que fazem necessário que a criança participe ativamente da análise pessoal de seus próprios problemas e dos métodos para resolvê-los – ao preço de ensaios e erros (TEIXEIRA e WESTBROOK, 2010), 2010, p.25).

A partir disso, os professores de Arte proporcionarem apenas experienciações envolvendo o ato de desenhar e colorir, nossos educandos se limitarão a uma interpretação limitada do Ensino de Arte. É necessário proporcionar experienciações para além desta ação, mediando o contato com outras formas de expressões artísticas. Se a experiência é algo que forma, passa, toca e transforma este professor de Arte é importante que se proporcione ressonâncias de sua experiência no educando respeitando a subjetividade, a reflexão e a permissividade para a transformação, necessárias, também, para que o educando viva e reviva suas próprias experiências.

O saber da experiência trata-se de um saber único e instransferível e se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. Segundo Larrosa,

> Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência (Larrosa, 2015, p.32).

O conhecimento e a vida humana demandam percursos temporais e são nestes percursos que as experiências acontecerão. De fato, na Arte e no ensino de Arte, também as experienciações envolvem tempo e vivência e podem proporcionar capacidade de formação e de transformação, enfim caracterizam-se como experiências. Ao entrar em contato com as experienciações em Arte, tanto o artista, tanto o professor de arte quanto o educando, se as admitem, podem explorar suas múltiplas possibilidades com informação, transformação e conhecimento. De certo, se há experienciação haverá experiência, singular ou insípida, e o conhecimento em Arte se desenvolverá a seu tempo, com sentido e intensidades diversificadas.

Considerações finais

Experiência é o que nos toca, nos afeta, nos passa, mas para que essa nos aconteça é necessário uma ponte, neste caso a experienciação, e não o experimento, uma vez que experiência é para cada qual, única, intrasferível. Ao vivenciar uma experienciação pode-se chegar à experiência singular ou à insípida. Então experiência ressoa da experienciação ou a experienciação ressoa da experiência? Elas se complementam, uma ressoa na outra.

A experiência na Arte e no Ensino de Arte também exige um percurso para que aconteça. A experienciação para ambas pode proporcionar resultados diversos, semelhantes, sendo experiências singulares ou insípidas. Pode-se levar em consideração que os sujeitos e as variáveis que estão imbricados nestes processos possuem características específicas – artistas, obra de arte, educando, professor de arte – os quais vivem, revivem e organizam suas experiências num percurso temporal com formação e transformação. Assim sendo, o que é correto afirmar? A experiência em Arte ressoa no Ensino de Arte ou o Ensino de Arte que ressoa na Experiência em Arte? A Experiência em Arte ressoa no tempo, na vida e no que se vivencia no Ensino de Arte ou a Experiência em Arte ressoa novas experiências potencializando-as no tempo e no espaço com formação e transformação no Ensino de Arte? Há ressonâncias em todas as experiências, afinal cada qual é única e uma pode ressoar na outra, tornando-a diversa e, ao mesmo tempo, única e intransferível.

Referências

ANDRADE, Fabrício. **Arte-educação: emoção e racionalidade.** São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: Facisa, 2006.

_____. **Arte/Educação: Paradigmas do século XXI.** São Paulo: Annablume, 2014.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

DEWEY, John. **Arte como experiência.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

LARROSA, Jorge. ***Tremores****:* escritos sobre ***experiência***. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. **Processos artísticos como metodologia de pesquisa.** In. Ouvirouver. Uberlândia v. 11 n. 1 p. 88-98 jan/jun. 2015.

SALLES, Cecília. Gestos Inacabados. Processo de Criação Artística. São Paulo, Fapesp. Editora: Annablume, 2008.

SARCCOMANI, Mária Cláudia da Silva. A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

WESTBROOK, Robert B. **TEIXEIRA,** Anísio (trad. e org. José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues). **John Dewey.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010. Coleção Educadores (MEC). Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4677.pdf. Acesso em 10/08/2019.

MESAS-SIMULTÂNEAS

Poéticas em/de formação para campos áridos

MEMÓRIA DE AFETOS ENTRE MULHERES

Isabel Carneiro[1] – EURJ
Larissa Silva[2] – UERJ

Resumo
Memória de afetos entre mulheres é ação artística em que analisamos a memória partindo da existência lésbica como mote de resistência contida no amor e fortalecimento das relações entre mulheres. A ampliação da circulação dessas memórias e discurso são ferramentas que propomos para visibilidade promovendo a difusão do afeto entre mulheres, bem como de propagação de ideias e imaginários a respeito da lesbianidade. Como as visualidades produzidas contribuem na ampliação da memória desse afeto, apresentamos processos artísticos formativos para exercício do protagonismo de mulheres. Ao relacionar a memória do afeto entre mulheres estampada no suporte com cores e notas musicais transformamos as conversas em partituras que são executadas pelas artistas e pelas participantes através dos florais de Bach.
Palavras-chave: Partituras. Mulheres. Memória.

Introdução

> Fomos socializadas para respeitar mais ao medo que às nossas próprias necessidades de linguagem e definição, e enquanto a gente espera em silêncio por aquele luxo final do destemor, o peso do silêncio vai terminar nos engasgando. (LORDE, 1988. p.90)

Ao refletirmos sobre a produção, difusão e visibilidade inseridas nas visualidades produzidas em determinado tempo e espacialidade históricas ganhamos em nos aproximar dos sentidos e representatividades em circulação, bem como ao analisar o espaço como potência em produção de ecos. Uma considerável quantidade de autores referem-se a essa construção social e cultural em diferente níveis de debate e interesse.

Como matriz reproduzida em diferentes contextos espaciais e na produção de visualidades gravadas em diferentes superfícies, encontra a condução de modos e

[1] Artista e professora adjunta Instituto de Artes UERJ. Coordenadora subprojeto Artes PIBID. Vinculada ao PPGArtes UERJ. bebelcarneirogm@gmail.com

[2] Lesbofeminista, artista e ativista visual em formação, dedica sua energia e trabalho exclusivamente às mulheres. Mestra em Imagem e Cultura pelo PPGAV/UFRJ; Licencianda em Artes Visuais na UERJ e Licenciada em Geografia pela Faculdade de Formação de Professores da UERJ; laralarissasilva13@gmail.com.

tradutibilidades. Desta maneira, neste trabalho as sendas da poética de mulheres que com suas existências produzem importantes revoluções nas políticas artísticas, conformam perspectivas de representação que obviamente nos levam a visibilidades e visualidades, como postula Didi-Huberman, em seu "Diante da Imagem" (2014):

> Com o visível, é claro, estamos no reinado do que se manifesta. Já o visual designaria antes essa malha irregular de acontecimentos-sintomas que atingem o visível como tantos rastros ou estilhaços. (DIDI-HUBERMAN, 2014. p.40)

A produção de suportes que pretendem traduzir e trabalhar em favor de uma ampliação da visibilidade das mulheres a partir de seus trabalhos e trajetórias é parte do que trazemos para nossos processos artísticos. Desde matrizes de stêncil, reproduzidas em superfícies que variam de muros a tecidos e corpos, fomentar a difusão da memória que protagoniza mulheres. No exercício de tradução e execução das visualidades, fomentamos ação e potência de ampliação ao propagá-las sensivelmente em estampas como partituras.

Desenvolvimento

Ao relacionarmos as palavras e memórias gravadas no suporte com cores equivalentes a notas musicais, propomos um instrumento de transmissão de ideias e reminiscências através das sonoridades residentes na intersecção entre música e pintura executadas pela administração dos florais de Bach. A partitura assim, se configura como anteparo entre as linguagens que pretendem transmitir memória e pensamento, rede de cultura e ampliação da afetividade entre mulheres como exercício na produção de visualidades.

> O grafite advém das artes plásticas, a pichação é oriunda da escrita. Dessa forma, a primeira valorizaria a imagem e a segunda, a palavra, a letra. Da interação entre essas duas intervenções surgiram até formas híbridas, chamadas por alguns de grapicho. (PEREIRA, 2007. p.228)

Na composição de diferentes formas contidas nos stêncils, trazer a manifestação de grapichos intencionando detonação e alcance de maior amplitude no entendimento e propagação do imaginário contido na lesbianidade. Ao fomentar a produção de imagens que podem fortalecer, ampliar e visibilizar o protagonismo das mulheres, bem como o afeto e

acompanhamento entre essas, oportunizar fissuras viabilizando processos de produção artística como ação coletiva.

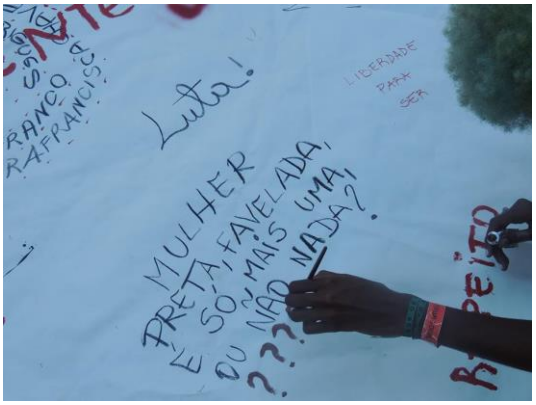
Ao ocupar as fissuras criadas com essas memórias indiciais buscamos apoio na experiência como mote, entendendo a existência lésbica como fissura na representação que em geral são atribuídas as mulheres. Mesmo à lesbianidade são atribuídas uma série de interpretações, tal como nos apresenta Navarro-Swain (2000), sendo estas em sua maioria constituídas a partir de percepções externas a esta realidade e as mulheres imbricadas em tal vivência.

Interessa-nos assim, o que Lynn Hunt apresenta em "A nova história cultural" (1992) como uma das tarefas consideradas fundantes na história cultural, a pretensão de analisar a potência de "decifração do significado, então, mais do que a inferência de leis causais de explicação" (HUNT, 1992. p.6). Consideração que pode contribuir em nossa análise e construção sobre as produções de visualidades envolvendo mulheres, existência lésbica e os impactos e transformações admitidas.

Ao nos aportar para o entendimento das formas como parte de um conteúdo construído historicamente, contribuem quando nos permitem trazer para a centralidade a análise do discurso partindo das mulheres como centrais e postas em evidência. Buscamos viabilizar assim, diante de uma construção histórica patriarcal de mundo e socialização, um espaço onde seja fomentada a permissão a outras investigações e incidências diante dessas fronteiras e fissuras na cultura e na sociedade que a experiência e exercício de centralidade das mulheres e afetos entre essas proporciona.

> Pensem, com respeito a qualquer obra de arte, em todas as atividades que devem ser realizadas para que essa obra apareça como finalmente aparece. (...) Falando em termos gerais, a atividades necessárias incluem caracteristicamente, a concepção da ideia para o trabalho, a confecção dos artefatos físicos necessários, a criação de uma linguagem convencional de expressão, o treinamento de pessoal e plateias artísticas no uso de linguagem convencional para criar e experimentar, e a elaboração da mistura necessária desses ingredientes para uma obra ou uma representação particulares. (BECKER, 1976. p.206)

Fig. 1 e 2: ações de memória e afeto entre mulheres – Bahia e México - 2018



Visibilidade e tradutibilidade: impressão e execução de partituras

A impressão da memória realizada em diferentes espaços através dos stêncils com mensagens e imagens de referência a serem inseridas no circuito de imaginário e produção de memórias, são traduzidos em interferências pictóricas através de seu simbolismo aliado as cores executadas sonoramente através dos florais de Bach. Partituras sonoras, constituídas assim a partir de palavras e imagens que associadas a cores oferecem-se a construção sonora partindo das notas musicais.

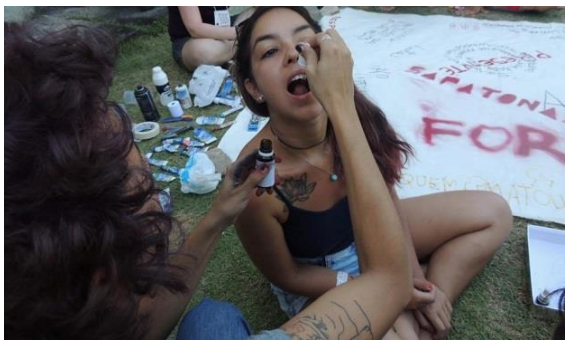
Ao administrar as gotas de florais em correspondência às notas musicais apresentar a correspondência construída e estabelecida como um jogo. Executar as partituras através da ação de tomar cada nota-cor. Gotas-notas que se manifestam através das essências florais, transformadas em musicalidade a ser ingerida. Cada partitura (receita de floral de bach) conforma-se em um desenho diferente. Os florais homeopáticos mudam de características conforme o ambiente, e são feitos pelo número de batidas das moléculas. Cada desenho tem uma quebra de sua estrutura rítmica que vai mudando conforme a disposição das essências.

As relações entre acordes e visualidades ganham um anteparo, um mesmo campo semântico para que as relações entre sonoridade e visualidade possam acontecer. A relação entre música e pintura pôde acontecer porque a pintura, assim como a música, apontavam para conteúdos fora dos seus limites auto-referenciais criando um campo comum de atuação entre elas. A partitura (visual ou sonora) se torna fundamental no momento em que a correspondência gráfica da partitura com a música é dada por uma composição repetida indistintamente, essa repetição é "ouvida" como uma leitura monocórdia da colagem.

Fig. 3 e 4: Acordes - A4 - 2013

A aparente impossibilidade de relacionar diferentes tempos na estrutura do fragmento, entendido como parte, que melancolicamente tenta abarcar o todo que é sempre inalcançável. As temporalidades inconciliáveis[3] tratam dessa relação espaciotemporal que está sempre em desalinho. O estratagema da colagem tenta suprimir temporariamente os deslocamentos, as origens dos objetos colados, essa supressão da alteridade só é possível porque a colagem retira os elementos de origem e os coloca num novo lugar, que pode ser físico ou conceitual, e é o que denominamos de partitura.

Fig. 5 e 6: ações de memória e afeto entre mulheres – Bahia - 2018



[3] Desde 2008 venho trabalhando com o conceito de temporalidades inconciliáveis através do estratagema da colagem. Dentro dessa ideia de colagem plástica/conceitual o que seria mantido ou transgredido no processo de retirar os conteúdos de seus locais originais e levá-los para outra superfície, uma outra temporalidade, nunca suprimindo seu local e identidade inicial.

Como executar uma partitura na forma de pintura e como transpor pictoricamente um som? O anteparo conquistado pela partitura traz para o mesmo plano o visual e o sonoro e é uma tentativa de correspondência entre as duas linguagens. Assim, através das partituras estampadas pelas conversas lesbianas e o afeto entre mulheres trabalhamos na tentativa de quebra da notação tradicional da sonoridade, visualidade e visibilidade, invertendo a noção da pintura e da música, o desenho e a memória passa a uma notação que pode ser executada, compartilhada e difundida.

Ao tomar gotas de florais de Bach que correspondem a notas musicais da Invenção a duas vozes, de Bach, a coincidência de nomes deflagra a relação. A partir dessa coincidência comecei a construir partituras de receitas de floral de Bach; cada essência do floral era referida a uma nota e posteriormente a uma cor. Como seria executar essas partituras? Tomar as gotas-notas que são essências. Essas essências transformadas em música. Passo a tomar notas. Notas que são cores. Passo a tomar cores. Cada partitura (receita de floral de Bach) tem um desenho diferente. Os florais homeopáticos mudam de características conforme o ambiente e são feitos pelo número de batidas das moléculas. Cada desenho tem uma quebra de sua estrutura rítmica que vai mudando conforme a disposição das essências. A administração dos florais é feita diariamente e obedece aos minutos escolhidos durante o dia. (florais de Bach)

O trabalho expõe essa dualidade entre a construção de um objeto de arte e a esfera terapêutica. Fazer todos os dias a mesma coisa promove uma narrativa obsessiva que toma forma em construções efêmeras, marcadoras do início do dia das tarefas domésticas. O cotidiano ganha singularidade, parte de uma banalidade e se transforma num objeto de arte.

A prática diária participa da lógica de arquivo surgida mais fortemente nos anos 70. Pressupõe a construção de arquivos íntimos, objetos coletados diariamente, ações disciplinares cotidianas e parece unir poéticas bem diferentes, como as de Bispo do Rosário, Tehching Hsieh e Horst Ademeit. Este último construiu um diário íntimo composto por fotografias de polaroide e anotações em letra muito pequena nas quais ele narrava tudo o que acontecia no seu dia a dia. O processo artístico desse arquivo pessoal era alimentado por alucinações que pertenciam à esfera psiquiátrica, pois ele acreditava que raios cósmicos e invisíveis prejudicavam a vida na Terra e que caberia a ele registrá-los, assim como as alucinações de Bispo, que acreditava ser um enviado de Deus para cumprir tarefas e por isso coletava materiais de uso doméstico e hospitalares. Tehching Hsieh, por outro lado, propunha performances com duração de um ano

em que a fragilidade física do corpo e da mente era posta à prova. Suas performances foram demonstrações de uma disciplina obsessiva levada ao extremo.

Em 1960 Lygia Pape se propõe a fazer uma obra por dia durante 365 dias. O livro do tempo é formado por 365 quadrados de madeira de 15x15cm pintados com as cores azul, vermelho, amarelo, preto e branco formando quadrados, triângulos, retângulos e círculos, e a conjunção desses elementos.

Essa série se chama O Livro do Tempo, que faz parte da concepção dos livros de artista criados a partir dos anos 60, como o Twentysix Gasoline Stations, de Ed Ruscha, publicado em 1963. O livro de Ruscha contém 26 fotos de postos de gasolina que marcam a trajetória do artista do Texas a Oklahoma.

A realização de O livro do tempo evidencia sua filiação à vertente neoconcreta na busca de formas que procuram superar o dualismo entre figura e fundo, dentro e fora, dando um passo adiante na relação que estabelecem entre obra e espaço real. O livro sai da esfera de objeto e ganha o espaço, sai da esfera do bidimensional e passa ao tridimensional. Existe também a mutabilidade do espaço pelo tempo – a série propõe essa temporalidade que se vai desdobrando na sequencialidade dos dias.

Um denominador comum às poéticas de todos os neoconcretos foi a busca da integração efetiva do espaço da obra com o espaço real. Para isso deslocaram a oposição entre forma e fundo, antes restrita aos limites físicos internos dos trabalhos, para a integração entre obra e espaço real. Propunham, pois, uma nova percepção na qual o fundo não mais se restringia às dimensões objetivas do suporte, já que a deliberada supressão da moldura, nos trabalhos bidimensionais, e da base, nos tridimensionais, buscava a superação do dualismo existente entre o espaço convencional da arte e o espaço real, o lugar da arte e o mundo.

A cada novo dia uma nova combinação de cores e formas. O fazer cotidiano de Lygia parece suscitar uma construção formal da obra; o diário é construído pelas pequenas telas de madeira pintadas. Como nas páginas de um livro, a narrativa é constituída pela regularidade e sequencialidade da forma, a duração das cores. O tempo, o transcorrer dos dias, é interpretado pela espaço, o livro tem a forma aberta, como um grande quadro que pode ser modificado pela montagem.

Os relevos exploram a seriação, porém inserem-na num conjunto qualificado pela solidez dos taquinhos geométricos (quadrados, retângulos, triângulos) e das superfícies quadradas de madeira sobre as quais estão colados numa ordem rítmica. Pintados de duas ou

três cores, estes relevos incorporam-se à parede (espaço real) como se delas fizessem parte. Sua integração ótica e tátil é criada graças a um artifício cromático: as laterais coloridas do suporte contrastam com o branco das paredes, da mesma forma que a cor lateral dos tacos destacam-nos do branco da superfície dos trabalhos.

Uma série de pinturas monocromáticas sobre as pautas musicais em que cada folha está inscrita, os pequenos traços de dimensões, espessuras e tamanhos diferentes conduzem à ideia individualizada de que cada interpretação pode-se dar de maneira única e funcionam como jogos em que o intérprete pode participar da composição musical. Como podemos deduzir a produção de um evento musical a partir dessas pequenas pinturas? O lugar dos traços de pintura poderá suscitar um jogo de intensidades, durações em que não existe instrumentalização e nenhum tempo de execução é delimitado. Será possível traduzir acusticamente as impressões sensoriais que os grafismos e suas disposições sobre a página produzem? (série do caderno de cores)

Assim, nossas proposições nos espaços entre mulheres e tradução de visualidades, execução de pinturas e tradução das cores em notas musicais, aproximando fazer artístico entre mulheres e a difusão de memória da existência lésbica e do continuum de ginoafeto. (RAYMOND,1986).

Considerações finais

As partituras de florais de Bach tentam buscar uma sonoridade interna, uma música que está no dia a dia, no confronto de atitudes, esse fazer autobiográfico que marca o decorrer das horas, os ritmos como pulsões físicas que registram a passagem de um momento para outro, um dia depois do outro. Transbordamentos das cores, suportes e bordas que traduzem temporalidades inacabadas, na ordem do fragmento, sempre por se fazer. Justaposição de sentimentos que nos remetem às nossas ginealogias (HERRERA, 2019). Afazeres que historicamente e ainda na contemporaneidade são tantas vezes valorados como inferiores, subalternizados e escamoteados. A narrativa é formulada por meio de marcas, vestígios do que se passou. Mais importante do que objeto único, transforma o único em um todo no qual podemos estabelecer relações entre o antes e o depois, qual a cor escolhida ontem para a confecção da partitura e qual a cor escolhida.

Ver depois o todo da obra, perceber quais sonoridades estavam presentes durante o dia, estabelecer uma continuidade e uma ruptura entre as formas. A narrativa só tem sentido no transcorrer, na continuidade e descontinuidade dos trabalhos, as partituras falam sobre essa

sequencialidade, as formas que se transformam estabelecendo elos entre elas, a espacialidade da folha de papel em conflito com as formas e cores, o espaço em branco, a necessidade de fragmentar para tentar conter o todo.

Cada hora do dia corresponde a uma nota. Dias em que acordo mais cedo (9h) são dias mais cheios da nota dó; dias em que acordo mais tarde (12h) são repletos de mi. Cada hora tem um número de semínimas que correspondem aos minutos. Conforme o número de minutos em determinada hora, a música é mais longa ou mais curta. A sequencialidade dessas notas e desses minutos é que determina como essa música será executada.

A cada ação, podemos experienciar diferentes proposições e criações de visualidades, sonoridades e suas temporalidades. Assim, vamos, nas ações de fortalecimento e promoção da memória do amor entre mulheres vamos colaborando e compondo nos espaços de resistência e difusão da existência lésbica e amor entre mulheres.

Fig. 7: execução das partituras de temporalidades inconciliáveis

Referências

BECKER, Howard. **A Arte como ação coletiva**. In: Uma teoria da ação coletiva. Rio, Zahar, 1977.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. **Pichando a cidade: apropriações "impróprias" do espaço urbano**. In: MAGNANI; José Guilherme Cantor & SOUZA; Bruna Mantese de(orgs.). Jovens na metrópole: Etnografias de circuitos de lazer, encontro e sociabilidade. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2007.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante da imagem**. São Paulo: Editora 34, 2014.

KRAUSS, Rosalind. **A circulação do signo.** In: Os papéis de Picasso. Tradução de Cristina Cupertino. São Paulo: Iluminuras, 2006. p 41 a 94.

HERRERA, Luisa Velázquez. **Uma aproximación a la noción de ginealogia,** 2019. Disponível em: http://www.la-critica.org/una-aproximacion-a-la-nocion-de-gineaologia/. Acesso em: 04/09/2019.

HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

LORDE, Audre. **Las herramientas del amo nunca desarmarán la casa del amo**. In: MORAGA; Cherríe & CASTILLO; Ana (orgs). Esta puente, mi espalda. San Francisco: Ed. ISM Press, 1988, p 89-93.

NAVARRO-SWAIN, Tania. **O que é Lesbianismo**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

RAYMOND, Janice. A passion for friends: toward a philosophy of female affection. Austrália: Spinifex Press, 1986.

STREET RIVER: DESLOCAMENTOS DE PAIASAGENS, IDENTITADES E DE GÊNERO

Heldilene Guerreiro Reale[1] – UFMG

Resumo
Este artigo constrói-se nas relações com a pesquisa de Maria Izilda (Migração e Gênero) nos diálogos acerca da paisagem e território presente nos discursos de Milton Santos, Pierre Sansot, Doreen Massey, tendo como foco de análise o Projeto Street River. Trata-se de uma reflexão sobre os impactos causados nos deslocamentos ocasionados pelo projeto: culturais, identitários, ideológicos, e aqui destaco o deslocamento de gênero, a partir da ação proposta para este ano, a qual tinha como tema o Feminismo na Arte através do Grafite na Ilha do Combu em Belém/PA. A partir de conversas com o Coletivo Mulheres Artistas do Pará, Coletivo Freedas Crew e as mulheres grafiteiras convidadas pelo Street River, teço uma análise crítica sobre o projeto que não deu a continuidade desta edição devido ao movimento de mulheres grafiteiras paraenses que criticaram a ausência da representação de mulheres da Amazonia, na Amazônia.
Palavras-chave: Street River. Feminismo. Deslocamentos.

Deslocamentos iniciais

Antes de entrar especificamente na análise crítica tecida sobre o tema da edição deste ano do Projeto Street River, intitulada como a "Primeira Edição do *Street River GRLPWR* - Um recorte do Artivismo Feminino dentro do *Street Art* Nacional" que ao meu ver, deslocou o próprio universo feminino local de ser integrado com a ação do Projeto, faz-se necessário entender algumas questões que envolvem o universo feminino e os deslocamentos de seus próprios territórios.

Se adentrarmos nossa história pelo olhar de algumas mulheres, perceberemos que as mesmas, mesmo invisibilizadas em muitos momentos, não deixaram de reafirmar a importância de sua existência. A pesquisa da historiadora Maria Izilda (2017), apresenta encontros com mulheres portuguesas que realizaram deslocamentos em processos migratórios, mulheres que foram também deslocadas.

[1] Doutoranda em Artes pelo Programa de Pós Graduação da UFMG. Mestre em Comunicação, Linguagem e Cultura (UNAMA). Graduada nos Cursos de Artes Visuais e Tecnologia da Imagem (UNAMA) e em Turismo (UFPA). Atua como Pesquisadora e Artista em multilinguagens que envolvem aspectos relacionados a memória, ruínas, territórios e paisagens na Amazônia. helgreale@yahoo.com.br

Neste período há uma intensificação dos fluxos migratórios de forma mais dinâmica, provocado pela influência dos meios de transportes nos processos de conquistas de novos territórios. Estes fluxos de deslocamentos carregam em seus movimentos tensões, ampliações de conflitos, xenofobias e construções de muros.

Dentro da ficção, este olhar sobre a mulher migrante e seus deslocamentos, destaca-se o filme Desmundo, 2003, dirigido por Alain Fresnot, um cineasta francês radicado no Brasil, este dado é importante, porque não deixa de se ter no filme um olhar estrangeiro sobre o Brasil. Dentre outras questões, o filme destaca o ano de 1570, período em que os portugueses enviavam órfãs ao Brasil para casarem com colonizadores. A tentativa era minimizar o nascimento de filhos com índias tendo os portugueses casamentos brancos e cristãos. Essas órfãs viviam em conventos e muitas delas desejavam ser religiosas. Oribela, uma dessas jovens, é obrigada a casar com Francisco de Albuquerque, um colonizador, e a trama do filme se perpassa a partir da desconstrução/construção desta "relação".

No processo de colonização que demarca os territórios do Brasil de 1500, a invisibilidade feminina está presente no fator social e cultural. No processo de saída de seu lugar de origem e chegada ao seu destino, algumas ações foram reproduzidas: A mulher pertencia a uma sociedade patriarcal; Neste contexto, havia a preferencia por homens trabalhadores, e o papel das mulheres se restringia a serem esposas, amas de leite, reprodutoras, criadoras de seus e de outros filhos.

Na migração, os primeiros passaportes das mulheres eram produzidos com o nome do chefe da família, invisibilizando a sua própria identidade enquanto mulher. Muitos homens ao se deslocarem sozinhos deixavam suas famílias com a promessa de trazer as mesmas em um segundo momento. No entanto, nem sempre esse retorno ocorria, pois ao estabelecerem novas relações em seus lugares de destino, a família de origem era abandonada, restando a mulher conseguir continuar a criar seus filhos na maioria das vezes sozinha, enfrentando todos os preconceitos da sociedade naquela época.

Com o processo industrial passou-se a ter preferência pela mão de obra feminina e infantil. Porém em todos os cursos da história a mulher esteve necessariamente presa a um espaço doméstico e privado, o espaço público era demarcado pela política, pelo trabalho reconhecido e pela história, onde os historiadores eram majoritariamente homens, que visibilizaram a história também dentro de seus valores e vontades. O discurso era universalmente masculino, as mulheres ausentavam e velavam seus discursos.

Apesar de participarem de um *constructo* histórico marcado pela desigualdade de gênero, as mulheres imigrantes, mesmo pormenorizadas, tanto as que partiram quanto as que ficaram, foram agentes decisivos para o desenvolvimento da sociedade.

No entanto, essas mesmas mulheres, participavam dos rituais de partida, organizando ações necessárias para a realização dos mesmos; Como os homens partiam em viagens quem movimentava a economia eram elas, pois geralmente precisavam continuar cuidando dos filhos e da casa, e isso envolve uma relação de troca financeira e um envolvimento com o mercado também; Realizavam trabalhos rurais em conjunto com seus filhos no sistema de contrato por trabalho familiar, a exemplo do período cafeeiro, participando do processo de plantio e colheita, assim como das costuras das sacarias que embalariam os cafés; Fizeram parte do cenário construído nos trabalhos urbanos em indústrias, neste contexto passaram a ser majoritárias, porém com uma desvantagem que lhe segue até hoje, diferenças do percentual salarial em relação aos homens.

Nestes movimentos e deslocamentos da mulher na história, a busca de melhores condições de trabalhos e de reconhecimento de suas ações, formou lideranças femininas nos movimentos anarquistas e operários. Mulheres aderiam a atividades grevistas, sofrendo torturas e repressões. Na contemporaneidade vivemos uma ideologia de gênero que prega o anti-gênero. O gênero é visto de forma negativa, postura adotada por movimentos políticos conservadores.

Didadicamente se explica o movimento feminista a partir das "ondas" do feminismo. Apesar de ser uma leitura eurocêntrica e que de certo modo busca nivelar o perfil dos movimentos feministas que ocorreram a nível mundial, tendo suas particularidades em cada uma de suas ações, considera-se atualmente a existência de quatro ondas:

A Primeira Onda é definida como Feminismo Liberal, demarcada entre o final do século XIX e inicio do século XX. Nela o inicio do movimento feminista defende o direito ao voto feminino e pautas relacionadas à vida pública, como o direito de trabalhar sem a autorização do marido. Questionavam principalmente o papel passivo e submisso imposto às mulheres.

A Segunda Onda situa-se nos anos de 1960/1970, nela está presente a ascensão do feminismo radical, marcado pela luta por direitos reprodutivos, discussão acerca da sexualidade feminina, estupro, pedofilia, prostituição, entre outros temas relacionados, reconhece-se como uma onda marxista onde define-se que o patriarcado e o capitalismo são inseparáveis.

A Terceira Onda apresenta-se a partir de 1980/90... é chamada de Feminismo Interseccional. Nesta o discurso universal é visto como excludente e por isso é essencial levar

em consideração recortes como raça e classe para teorizar as opressões vividas pelas mulheres. Nasce então a ideia de gênero como performance e a Teoria *Queer*, que de forma simplista, afirma que a orientação sexual e a identidade de gênero são resultantes de uma construção social. No final dos anos 1990 já se tem estudos sobre o feminismo no Pará, o que demarca a ampliação do interesse sobre este tema em vários estados brasileiros, descentralizando também estas discussões.

A Quarta Onda não é um consenso. Seria o momento em que vivemos hoje, caracterizado principalmente pelo uso em massa das redes sociais como meio para organização, disseminação e consumo da teoria feminista. São pautas frequentes a cultura do estupro, a representação da mulher na mídia, feminilidade tóxica e a postura de denúncia de abusos.

Na Quarta Onda a mídia e o mercado começam a utilizar do feminismo e seus jargões para aproximar um público. Dentro da esfera artística, trago como exemplo a edição de 2019 do Projeto Street River, que adere a jargões como aspecto de aproximação de um público e de patrocinadores, visibilizando a imagem da mulher e seu discurso para se promover.

Street River- Deslocamentos *in progress*

Desde o ano de 2015 Sebá Tapajós vem grafitando casas na Ilha do Combu, um furo de Rio situado na margem esquerda do Rio Guamá, com acesso via fluvial em media de 15 min saindo de Belém. O artista começa a grafitar um número de cinco residências, que se expande em 2016, quando a ação se intensifica a partir do início do Projeto *Street River*, onde convida outros grafiteiros do Brasil para dar continuidade a produção de grafite nas casas ribeirinhas. A primeira edição do projeto marcou os 400 anos da cidade de Belém, formados pelos seguintes grafiteiros: Fael Primeiro (BA), Acidum Project (CE), Kajaman (RJ), Mundano (SP), Toys e Omik (DF) e o próprio Sebastiao Tapajós (PA). Nesta edição mais seis casas foram grafitadas.

De acordo com o artista, o início de seu processo de trabalho nas ilhas foi sendo erguido a partir da relação que construiu com o chefe da Associação de Moradores das Ilhas, o qual teve a primeira casa grafitada. A ação possibilitou o começo do trabalho e aceitação dos próprios moradores, sendo estes da Ilha do Combu e de outras ilhas. O artista enfatiza também que outro fator de contribuição para o andamento do Projeto, foi ter sido convidado pelo programa "Encontro" com Fátima Bernardes na Rede Globo de Televisão, gerando o interesse, de acordo com o artista, dos moradores das ilhas em terem suas casas grafitadas por alguém que apareceu na televisão, como afirma em entrevista ao Jornal G1 Pará:

> Depois que eu fiz a casa do chefe, fiz mais uma e foi quando uma moradora me viu na Fátima Bernardes, aí bateu para a vizinha e foram divulgando. Aí a aceitação foi mais tranquila. A pintura também eles acharam bonita, não acharam agressiva.

A pintura dos trabalhos de Sebá, na maioria das vezes, apresenta-se abstrata. Segundo o artista, os movimentos das cores são inspirados no movimento do rio, as margens e a floresta. Para a inserção do grafite em algumas casas ribeirinhas o artista estabelece algumas condições. Enfatiza que o processo exige uma relação de confiança, "para fazer um grafite na casa de um ribeirinho eu demoro em média umas 8 horas. Vou 7h da manhã e encerro por volta de 16h, 18h no máximo. E não aceito "pitaco": tem que gostar do meu trabalho", afirma o artista ao mesmo Jornal.

A partir da entrevista, percebe-se que o discurso do artista detém certa frieza na relação construída com a paisagem do lugar, pois distancia-se de uma possibilidade de diálogo com os moradores, que passam a ser meros espectadores de suas próprias casas, sem poderem dar "palpites" ou sugestões sobre o que será construído na fachada pelo grafiteiro. Que imaginário é esse que deturpa a própria participação do morador local? Que representação do rio pode ser percebida sem incluir o próprio morador deste rio como partícipe do processo?

Além disso, a partir da efetivação do projeto nas casas ribeirinhas, evidencia-se uma mudança radical na paisagem. Muitos grafiteiros convidados pelo artista a compor as edições do projeto, apresentam pinturas que expressam um imaginário exótico da Amazônia, representado por onças, índios, estereótipos. A imagem apresentada neste contexto lembra os cartões de visitas recorrentes na prática fotográfica do século XIX, utilizados como divulgação do trabalho do fotógrafo para o estrangeiro. Recorriam, dentre outros registros, a circulação de imagens de um Brasil tido como exótico.

O projeto *Street River*, intensificou a prática de turismo na região, com passeios destinados a conhecer as casas grafitadas. Porém, estes passeios que também reúnem o mesmo pensamento exótico são frequentados por um número de pessoas com certo poder aquisitivo, dentro de um roteiro que visa olhar para as casas como a manifestação de um espetáculo visual. Durante o percurso, os visitantes acabam vendo os moradores locais com a mesma distância social.

A ação do trabalho do artista nos faz retomar a própria relação construída no processo de colonização apresentado nas análises de Meggers (1987) sobre as "tribos de floresta tropical", onde tais grupos não seriam capazes de inovações que não fossem os comportamentos

culturais relacionados a necessidade de manter o equilíbrio do sistema. Ou seja, isola-se a capacidade dos seres humanos oferecerem respostas criativas as dificuldades do meio e nas possíveis relações construídas com este meio.

De acordo com Sansot (1983) o homem tende a realizar uma grafia especifica, redefinindo a fisionomia da paisagem, acaba-se com isso demarcando o modelamento da própria paisagem, colocando um aspecto cultural antes não visto ou pertencente ao lugar em que inscreve, a paisagem passa a ser domesticada. No entanto, os ribeirinhos ao darem acesso e permitirem de certa forma que o projeto seja concretizado em suas casas passam a ser coautores destas mudanças, mesmo de maneira indireta.

Dentro do aspecto conceitual da paisagem, Milton Santos (1988) diferencia os conceitos de paisagem natural e paisagem artificial, esta última seria a paisagem construída pela ação direta de intervenção humana, assim:

> A paisagem é um conjunto heterogêneo de formas naturais e artificiais; é formada por frações de ambas, seja quanto ao tamanho, volume, cor, utilidade, ou por qualquer outro critério. A paisagem é sempre heterogênea. A vida em sociedade supõe uma multiplicidade de funções e quanto maior o número destas, maior a diversidade de formas e de atores. Quanto mais complexa a vida social, tanto mais nos distanciamos de um mundo natural e nos endereçamos a um mundo artificial. (1988, p.23)

Se analisarmos o conceito de paisagem natural e artificial compreendido por Santos é certo que a própria existência de casas em uma região de margem vegetativa já é uma intervenção humana nesta paisagem, tornando-a artificial. Porém ao agregar as casas ribeirinhas como contexto que já faz parte de nossa paisagem de rio, com suas palafitas, pontes em madeira, e uma paleta de cores que representa a pintura dessas casas desenvolvida pelos moradores, entende-se que as casas ribeirinhas assim como os próprios ribeirinhos, já fazem parte culturalmente desta paisagem, e os deslocamentos visuais realizados de forma a intervir culturalmente este ambiente já demarcado é o que, ao meu ver, se configura como uma paisagem artificial.

É importante compreender que estes espaços também carregam em si uma evidencia conceitual. Segundo Doreen Massey (2008), todo espaço é composto por uma continuidade de histórias, as quais se multiplicam sem necessariamente seguirem uma linearidade nem cronologia. Há um encontro de histórias que o formam. Reconhece "o espaço como o produto de inter-relações, como sendo constituído por interações, desde a imensidão do global até o

intimamente pequeno" (p.29). Assim, o espaço é compreendido como um local onde distintas trajetórias coexistem, de forma heterogênea, plural e em constante construção.

Muitos "visitantes" das ilhas se sentem motivados a levarem grupos para olharem para a nova paisagem deixada pelo projeto. Mas será que estão tocando esse rio com os pés ou permanecem em suas lanchas e *jet skis*? Fotografam habitações onde moradores locais tinham a tranquilidade de terem sua tarde de sono, sem os ruídos sonoros ocasionados pelas embarcações sofisticadas que adentram estes furos. Além disso, a velocidade destas embarcações tem provocado nos últimos anos o assoreamento das margens destes lugares, como também o deslocamento da relação construída com este rio pelos moradores locais. A velocidade das navegações traz a insegurança de atravessar a nado a outra margem do rio, prática de lazer das crianças e moradores locais. O modo como nos relacionamos com este território cultural influencia e gera influências nesta paisagem, que também é mutável, que também nos traz resquícios, que também nos sugere que a olhemos com outros olhos, que a usemos de outra forma para compreender o que o olho d'água que forma estes rios tem a nos mostrar.

Fig 1. Lancha passando pelo Street River – Ilha do Combu – PA. Foto: Felipe Larozza.

Na edição de 2019, o Projeto acaba por realizar outro deslocamento, o deslocamento da mulher e sua representação feminista. Para evidenciar esta questão apresento uma matéria publicada no Diário *On line*, no dia 01 de junho de 2019:

> A nova edição do festival *Street River*, marcada para ocorrer neste final de semana, não foi muito bem recebida pelas artistas paraenses. O evento anual reúne, por uma semana, expoentes da arte urbana do Brasil e do mundo para uma espécie de residência artística na Ilha do Combu. O resultado é uma nova leva de obras, em grafite, pintadas nas fachadas das casas ribeirinhas, formando o que é reconhecido pelo Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), desde 2016, como "a primeira galeria de arte fluvial do país". Desde sua primeira edição, em 2014, no entanto, a organização do projeto recebe questionamentos de artistas locais, em especial, as mulheres. Uma situação que só agravou com a proposta deste ano, intitulada como a "Primeira Edição do Street River GRLPWR. Um recorte do Artivismo Feminino dentro do *StreetArt* Nacional". Segundo divulgado na página do evento do Instagram, a proposta é ter "Artistas Brasileiras enchendo de Cor a Ilha do Combu com seus trabalhos autorais e suas histórias de luta e resistência". E foi ao disparar a lista de artistas convidadas para este ano, que veio a descrença no discurso que vendia o evento, pois apenas uma delas é paraense, Nayara Jinkss. As demais são Rafa Mon (RJ), Mag Magrela (SP), Lidia Viber (RJ), Criola (BH) e Clara Valente (BH). Choveram comentários nas publicações do evento na rede social, o que se agravou com a tentativa da organização de excluir os que contestavam a presença quase exclusiva de artistas de fora da região Norte.

Dois coletivos de artistas paraenses publicaram notas de repúdio sobre o tema da edição, utilizando suas páginas nas redes sociais do *facebook* e do *instagram*: o Coletivo Mulheres Artistas do Pará (M.AR) e o Coletivo *Freedas Crew*. Seguindo a matéria da entrevista realizada pelo Diário *On line*, o coletivo *Freedas Crew* apresentou o seguinte argumento:

> Ao questionarmos a falta de artistas paraenses ao organizador do evento em sua rede social, nossos comentários foram apagados e nossos perfis bloqueados. O que nos indica que, além de nos invisibilizar enquanto artistas, também fomos silenciadas. Um evento que usa mulheres artistas de outras regiões carregando a bandeira do feminismo, que visibiliza determinadas mulheres, mas que ao mesmo tempo silencia outras, é no mínimo incoerente.

Continuando a nota de repúdio escrita pelos coletivos de mulheres artistas locais, o argumento do coletivo M.AR enfatizou o repúdio a atitude do Projeto em inviabilizar estas artistas. Na entrevista feita pelo mesmo jornal, expressam coletivamente:

> Para a construção de uma arte representativa para e sobre mulheres é necessário que se pense não apenas gênero, raça, classe e sexualidade, mas também a territorialidade. Não deixar que as mulheres da Amazônia falem sobre a Amazônia não é 'artivismo', mas sim cooptação de lutas importantes para todas as mulheres que precisam e querem ser ouvidas e acabam silenciadas em nome de dinheiro e visibilidade.

Abaixo apresenta-se a nota de repúdio desenvolvida pelo coletivo M.AR divulgada nas redes sociais:

> O coletivo Mulheres Artistas do Pará - M.AR vem a público para expressar repúdio ao evento de arte intitulado "Street River Amazônia" que ocorrerá nos dias 1 e 2 de junho na Ilha do Combu, Belém-PA.
> O coletivo entende que o lugar da mulher nas artes é historicamente restrito às imagens icônicas de musas nuas e sexualizada em telas pintadas a óleo e que, por essa razão, é urgente lançar luz sobre a produção artísticas de mulheres, sobretudo, de mulheres artistas locais, do nosso estado. O evento usa os discursos de "empoderamento feminino" e "GRL PWR" para evidenciar um suposto protagonismo de mulheres, todavia, o protagonismo que a organização do evento vende é formado 100% por mulheres das regiões sul e sudeste. Em resposta às reivindicações do coletivo na postagem oficial do evento no Instagram, a organização justificou as escolhas através da curadoria, "norteados pela capacidade de captação" por meio de "artistas nacional e internacionalmente conhecidos". Diante de tal justificativa, o Coletivo M.AR. repudia o evento por ele não representar a cena local de mulheres artistas do graffiti, fazendo uso de um discurso supostamente feminista - supostamente por ignorar as artistas paraenses, sejam do graffiti, ou não. O Coletivo M.AR. não apoia o evento e a ideia dos organizadores, lamentando o episódio infeliz de se querer prestigiar a Amazônia, mas através de vozes que não são amazônidas. Para a construção de uma arte representativa para e sobre mulheres é necessário que se pense não apenas gênero, raça, classe e sexualidade, mas também a territorialidade em que essas mulheres estão inseridas. Não deixar que as mulheres da Amazônia falem sobre a Amazônia não é "artivismo", mas sim cooptação de lutas importantes para todas as mulheres que precisam e querem ser ouvidas e acabam silenciadas em nome de dinheiro e visibilidade. Mulheres Artivistas, ocupemos o nosso lugar de direito!
>
> Integrantes do Coletivo M.AR.

Ao ler a presente nota apresentei o seguinte texto na página do coletivo, questionando se era importante a participação de mulheres paraenses em um Projeto que destoa a paisagem para autopromoção:

> Gente não sou grafiteira mas há um impacto muito maior causado pelo uso do grafite nas casas que foram e continuam sendo grafitadas pelo projeto, a paisagem desse lugar está mudando e de forma colonizadora, estereótipos com signos que não nos representam, isso é que para mim soa grave, desenvolvo uma pesquisa que toca neste assunto, alguns moradores das ilhas se sentem invadidos por uma postura eu se criou em relação aos registros que começaram a fazer de suas casas de maneira não relacional, concordo com a importância de mulheres artistas estarem sendo integradas a projetos de nossa região, mas será que é interessante o vinculo com projetos como este? Fica a reflexão.

O texto foi compartilhado no *Instagram* por diversas artistas, chegando ao conhecimento das grafiteiras que haviam sido chamadas para compor a edição deste ano do Projeto. Algumas artistas começaram a entrar em contato convidando a fazer parte de um encontro que tinha como objetivo expor as demais situações provocadas pelo Projeto nas Ilhas, seus impactos e o silenciamento provocado em vista do posicionamento das grafiteiras locais.

Este encontro foi um momento oportuno para expor alguns levantamentos que fazem parte da minha pesquisa do doutorado, assim como escutar ambos argumentos evidenciados pelas grafiteiras. Em vista do que foi apresentado na nota, dos diálogos apresentados neste encontro, o grupo de artistas grafiteiras convidadas a compor a edição de 2019 do projeto, decidiram desistir da atuação na presente edição. O coletivo *Freedas Crew* após o encontro, publicou a seguinte nota no *Instagram* em conjunto com a imagem do final do encontro:

> Nós do *Freedas Crew* viemos comunicar, que após a visibilidade da nota de repúdio realizada em conjunto com muitas mulheres e coletivos que nos apoiaram conseguimos um momento de conversa e troca com as artistas convidadas do Evento Street River, que se dispuseram em nos ouvir o compreender o nosso ponto de vista.
> A conversa ocorreu no dia 30 de maio, e assim como parte do *Freedas Crew* estava presente, o coletivo M.A.R também marcou presença e varias outras grafiteiras da cena paraense compareceram para o dialogo.
> Esta conversa não teve mediação por parte do evento por escolha nossa e que foi acatada pelas participantes do evento.
> O diálogo foi incrível e ao mesmo tempo revelador para muitas das envolvidas. Por fim, as participantes oficializaram para nós, a decisão tomada antes do nosso encontro, que não participariam do *Street River* 2019.
> Damos total apoio as participantes que em nenhum momento se sentiram lesadas pelas nossas reinvindicações e o apoio se mostrou mútuo.
> Ressaltamos que admiramos o trabalho das artistas e que o episodio só mostrou o quanto elas são admiráveis, como mulheres, artistas e militantes.
> Agradecemos a quem compartilhou o nosso apelo e se mobilizou pela causa.

Fig 2. Artistas reunidas no espaço Container– Belém – PA. Fonte: Coletivo *Freedas Crew*

Em vista dos argumentos apresentados é importante refletir sobre as relações constituídas no universo artístico a partir do projeto. De acordo com a organização do mesmo, entrevistada pelo mesmo jornal *On Line*, o convite correspondente as grafiteiras não locais, justificava-se a partir de "diversos motivos curatoriais", norteados "pela capacidade de captação [de patrocínio]", que seria mais fácil por meio de "artistas nacional e internacionalmente reconhecidos". Este argumento reforça a inviabilidade das artistas locais, como se o trabalho das mesmas não tivesse importância neste cenário, e ainda reforça que o que é bom, ou seja, o que de fato garante a aderência do patrocinador, tem que vir de fora do lugar. Contrastes muito evidentes a um projeto que tem como um dos objetivos principais visibilizar o próprio lugar, melhorando a estrutura da vida ribeirinha. O que se percebe que o objetivo principal acaba sendo a visibilidade da existência do próprio projeto, pregando um assistencialismo que busca garantir melhores condições de vida aos moradores locais.

Deslocamentos finais

O projeto Street River faz parte do Instituto Street River, que além das ações de pintura desenvolvidas pelo Projeto, realiza projetos sociais, ambientais e educacionais na Ilha, a exemplo da instalação de filtros de água potável e placas de energia solar. No entanto, este assistencialismo, muito recorrente na pratica de grandes empresas, tem se mostrado ineficiente, quando o próprio Projeto proponente ocasiona impactos ambientais, sociais e culturais. A nível de Brasil, temos exemplos da tragédia em Brumadinho, Xingú, Carajás, entre tantos outros exemplos que se dedicam a pregar um assistencialismo fantasiado de mentiras, crimes ambientais e sociais. O Instituto contém um *website* que apresenta ainda o Turismo de Experiência, que corresponde a pacotes fechados em valores que variam de R$ 200,00 (Experience 01-básico), R$ 500,00 (Experience 02- popular) e R$ 1000,00 (Experience 03-Completo), estas experiências tem como objetivo principal promover ao visitante o contato com o morador local das ilhas, experimentando a cultura do povo ribeirinho, com um discurso de venda do que é exótico:

> Na Ilha, experimenta-se a cultura dos povos ribeirinhos, a vida ecológica e autossustentável de muitos ribeirinhos por trilhas em meio a florestas virgens e preservadas. Passando por seus furos e igarapés, avista-se um cenário inusitado do *Street River*, a primeira galeria a céu aberto fluvial da Amazônia e do Mundo. Por dentro da gastronomia da Ilha, destacam-se as visitas com degustação na produção de cacau orgânico cultivado na ilha e chocolates

> artesanais da Filha do Combu, D. Nena e família, além do cultivo e colheita do Açaí e Açaí Branco in natura.[2]

Neste caso, o impacto além dos já aqui apresentados, tem provocado níveis de assoreamento das margens presentes nestes furos, além dos impactos na fauna aquática. Nos últimos anos, o aumento do fluxo de embarcações diversas se intensificaram devido também a amplitude do projeto e consequentemente pelo aumento de restaurantes. O uso do espaço de maneira arbitrária, não respeita o limite de velocidade permitida dentro dos furos. Em conversa com um morador local, evidenciou-se o medo que se tem em deixar os filhos tomarem banho no rio, travessias antes feitas a nado, são impossíveis de serem feitas pela intensidade da velocidade das embarcações, o que pode ocasionar choques com o corpo local na água. Não há uma preocupação do governo em relação a conscientização do uso do espaço, não há fiscalização destas embarcações no controle da velocidade permitida, e nem uma fiscalização no que diz respeito as intervenções causadas pelo Projeto que cada vez mais se autopromove. A partir do ano de 2016, o Projeto foi reconhecido pelo Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) como a primeira Galeria de Arte Fluvial do Brasil, o que reforça ainda mais a continuidade do seu desenvolvimento com todas as mazelas que o carrega. Há vários videos produzidos nas edições do projeto disponibilizados na rede, documentam um recorte especifico: ser um tratado de responsabilidade social com os povos ribeirinhos. Percebe-se que em vista dos argumentos aqui apresentados, que o objetivo principal do projeto começa a ser questionado, a ação dos coletivos de artistas presentes no M.AR, no *Freedas Crew* e na atitude das grafiteiras convidadas para a edição de 2019 em não fazerem parte desta edição, já é um inicio de uma postura ativa que reflete os impactos ocasionados por estes deslocamentos.

Referências Bibliográficas

MASSEY, Doreen B. **Pelo espaço:** uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MEGGERS, Betty. Amazônia: **A ilusão de um paraíso**. São Paulo, Edusp/Itatiaia, 1987.

MENEZES, Lená Medeiros de; **MATOS**, Maria Izilda Santos de. Gênero e Imigração: **Mulheres portuguesas em foco (Rio de Janeiro e São Paulo- XIX e XX)**. São Paulo: e-Manuscrito, 2017.

[2] Trecho retirado do Site do Evento apresentado nas referencias deste Artigo.

SANTOS, Milton. **Metamorfose do espaço habitado:** fundamentos teóricos e metodológicos da geografia. São Paulo: Hucitec, 1988.

SANSOT, Pierre. **Variations paysagères**. Paris: Klincksieck,1983.

Desmundo. Direção de Alain Fresnot, 2003, BRA, 101 min.

Grafiteiro transforma casas de ribeirinhos em obras de arte. 15/01/2016 Disponível em <http://g1.globo.com/pa/para/noticia/2016/01/grafiteiro-transforma-casas-de ribeirinhos-em-obras-de-arte.html> Acesso em 24/09/2018.

Festival de arte Street River vira polemica. Disponível em: <https://www.diarioonline.com.br/entretenimento/cultura/ultimas/noticia-599456-festival-de-arte-street-river-vira-polemica.html> Acesso em: 10/08/2019.

Street River Experience. Disponível em: http://institutostreetriver.eco.br/service/street-river-experience Acesso em: 12/08/2019.

TOMO III: DA RUÍNA À CORAGEM

Bruna Mazzotti[1] – UFAM

Resumo
Este estudo canaliza e drena saberes acerca da proposição por ora denominada ENTULHO, performance arte sacralizada por mim em conjunto com discentes de 1º e 3º anos do Ensino Médio de duas escolas estaduais do Amazonas, durante o desenvolver da disciplina Estágio I e do Programa Residência Pedagógica, em 2019. A partir desse enquadro, meu corpo é constructo/mediado pelas vozes de Ana Caixeta e Luiz Ferreira que convidam a estratégias de (Auto)formação docente. A configurar matéria para fundir essa edificação, clamo auxílio a psicologia analítica e a semiótica peirceana para instaurar a cerimônia envolvida, coberta e revestida de escrita performativa e consulta ao Tarô para resistir ao caos. Ainda assim, não é possível evitar a ruína...O que fazer?
Palavras-chave: Ensino da Arte Contemporânea. Performance Arte. Escrita performativa.

Iniciação

Da continuidade de Tomos[2], este estudo é o terceiro – algoritmo da síntese (PEIRCE, 2017). Justamente, escrevo durante a finalização de um todo e mesmo ciclo: a colação de grau. Admitido isso, acontece uma longa inspiração seguida de expiração compensatória. Por quê? Também percebo que a cada pausa na digitação dessas palavras, há um toque sutil e caricioso de minha mão direita sobre minha perna. Suponho que devem ser gestos espontâneos de: *Falta pouco. Confie.* E não esperemos o que vai acontecer, mas estejamos no que acontece. Pois neste estudo falo de acontecimentos passados em tempo presente e a revivescência disso será entre eu, você, outrem, que formam nós e os mesmos, desatados para uma linha e circularidade una.

É no desenredar do espaço-tempo presente que assumo o trabalho de manipular o primordial e o manifestado, na projeção corporal do espectador-leitor sobre meu corpo-escrita. Tudo o qual será lido aqui, parte da minha vida, tal qual pertence à sua. Esse é – conforme Jorge

[1] Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Possui experiência na área de Artes com ênfase em Poéticas, atuando principalmente nos seguintes temas: alteridade em lugares de enunciação, artes do corpo, escrita performativa e confluências entre psicologia analítica com a semiótica peirceana. E-mail: bruna_mq@live.com

[2] A cada duas proposições performático-ritualísticas por mim ativadas, há feitura de um fascículo a ser publicado em anais de congressos ou revistas especializadas. O Tomo I está em processo de publicação nos Anais do 28º Encontro Nacional da ANPAP; tal qual o Tomo II será publicado nos Anais do VI Encontro Arcanos.

Glusberg (2011) – o servir sacerdotal do mago semiótico ou, vulgarmente falando, *performer*. Captar as energias sutis demanda uma qualidade de atenção a sobreposições, fragmentações e encantamentos[3]. Do espaço-tempo físico, ao espaço-tempo virtual, a qualidade de presença uma é elaborada através das palavras que digito e que por você são proferidas, ganham sopro, ganham vida. Aqui jaz *nossa* escrita-fala. A saber:

Tenho vozes que me acompanham

E é por meio dessa correlação que subverto a narrativa cibernética. Nossos corpos, meu, seu e deles, encontram-se. Ainda que sejam escritos/lidos em tempos distintos, a qualidade de ser da significância implica confluência suprassensível ao anacrônico. Assim, o semioticista C. S. Peirce (2017) profere sobre a força bruta da memória que, por algum hábito psicológico, faz surgir uma inferência ao invés de outra por meio de signos que fazem referência a uma coisa ou outra para determinada mente. O autor supracitado não deixa de contar acerca da diferença entre memória e sensação: um sentimento imediato jamais é igual à recordação mnemônica. Veja que tudo é um signo em algum grau e sob algum aspecto (COLAPIETRO, 2014): a palavra Tijolo, por exemplo, apesar de preencher sua mente com uma imagem, apenas evoca a sensação dessa imagem com base em sua experiência colateral – em concordância com Peirce (2017).

Mas a linguagem humana também abarca instâncias indescritíveis em sua totalidade – nome ou imagem familiares, mas que ainda implicam o indefinido, o aberto e as potencialidades desconhecidas, ocultas, referenciais ao tempo primevo: símbolos (JUNG, 2008). Eles contribuem à estruturação e clareza psíquicas, caso as mentes que se relacionam com ele estejam abertas à potencialidade integrativa (FILHO, 2019).

Sejam Signos ou Símbolos, ambos fazem ou referência direta à um passado, memorável ou não. E o tempo das coisas é na qualidade fugaz do presente – continua Jodorowski (2009) – na recordação imagética é de similitude comparável às imagens oníricas. As propriedades dos sonhos podem constituir a matéria original de todo um trabalho científico, o próprio Carl Gustav Jung (1986) coloca que: "Foram como que uma lava ardente e líquida a partir da qual se cristalizou a rocha que eu devia talhar" (p. 8). O conteúdo simbólico aparece em sonhos, mitos, histórias e contos de fadas que, apesar de acabarem ao final de poucas páginas, não se encerram em nossas vidas: somos coleções de muitos volumes porque mesmo que um episódio seja desastroso, a nossa espera há sempre uma fortuna (ESTÉS, 2018).

[3] Pessoas de excessiva racionalização estão imunes.

Mas infelizmente, o lado mítico do homem é frequentemente desprezado porque ele perdeu grande parte do contato com sua dimensão ritualística. Boa parte desse desdém à corporeidade vem de um tempo não muito distante, que ameaça em sua revivescência: quando desembocaram no Novo Mundo, os frades afirmavam os fenômenos da história indígena não servem para comunicar conhecimento por conta de sua efemeridade e consequente falta de seus registros; no entanto, paradoxalmente, os mesmos frades classificavam as manifestações enquanto idólatras e precisavam eliminá-las – e remanescentes desse discurso ainda assombram o entendimento da prática contemporânea em performance (TAYLOR, 2013). Por exemplo: desfazer o dualismo corpo/mente-alma, dado pela herança cultural judaico cristã e os componentes clássicos, tem sido um problema em quaisquer áreas de estudo (SOARES; TEIXEIRA, 2016). Assim como a mulher nega o poder cultural do seu corpo com torturas ou vergonha da própria carne (ESTÉS, 2018).

O corpo é um sensor com uma infinidade de sistemas, o corpo é detonador da experiência, o corpo emprega sensações para lembrar que existimos, o corpo tem a capacidade de nos levar para outros lugares, o corpo deve ser investigado enquanto detentor de possibilidades das quais podemos acessar aprendizado e conhecimento universais, o corpo nos contos de fada, adquire determinada especialidade por meio de objetos: capas de invisibilidade, elmos da sabedoria, chave que abre quaisquer fechaduras, e assim por diante (ibid.). No caso deste estudo, os materiais são fragmentos de tijolos, cacos, seixos, tudo o que haveria de ser destroços, mas são transformados em momento aqui-agora performático.

Deve-se enxergar a performance-ritual não como um simples objeto de análise, mas uma episteme: existe desde que existem pessoas (TAYLOR, 2013). Há muito que eu vinha pensando em como fundar minha aula através dos materiais que já disponho por experiência adquirida em performance arte. Mas quais tijolos edificariam o todo em sua verticalidade e ascensão? Haverá algum cataclisma capaz de transformar a construção em ruínas? Certo que sim.

Mas enquanto performer confio ao à memória do corpo. São gestos, programados os espontâneos, que deliberam minha voz de uma maneira visceral, nas vezes me faltam palavras a dizer. E a princípio imaginei que isso seria uma falha, mas por intermédio de Icléia Gomes (2001) percebi o motivo da falta de coragem em utilizar esse saber: a sala de aula tende a valorizar linguagens verbais, a racionalidade, a mente, possuem vanglorioso destaque pelos estudiosos e parece mais coesa à alumiada escola, enquanto a corporeidade permanece forçosamente em negligência sombria.

Não há motivos para tal! Precisamos de outra perspectiva ou quiçá alcançar a lanterna para junto de nós, a fim de iluminar certeiramente outros aspectos. É evidente que estamos diante de novos olhares em relação ao modelo de comunicação, mas o ensino da arte muitas vezes não dialoga com o objeto do qual se fala, na permanência de um modelo educacional defasado e pautado na linearidade enquanto que inversamente, o saber circundante se constrói em rede multidirecional (ROCHA, 2018). É de se inspirar que o processo de (auto)formação docente, conceituado por Caixeta e Ferreira (2018), atribua ao professor de artes o papel de educador dos sentidos, pois ele norteia ações que acionam tanto a percepção de si, quanto do outro: através das instâncias vivenciadas encontram-se o ensino, a autoria e a fruição. Assim, percebi que minhas proposições performativas poderiam e deveriam serem transportadas para o espaço-tempo da sala de aula – e consequentemente minha perspectiva expandiu e a insegurança esvaiu

Em desenvolver contínuo

Decido aprimorar o uso que faço do tempo no ritual da mediação escolar, ao ativar o a performance por ora denominada ENTULHO nas duas escolas do Programa Residência Pedagógica e na Disciplina Estágio I, a saber: Escola Estadual Ângelo Ramazzotti e Escola Estadual Jacimar da Silva Gama - ambas localizadas na cidade de Manaus. Dado pelas minhas experiências em elaboração tanto de performances, quanto de aulas, um lampejo mental arrebata e conflui saberes da performance e da didática. Se programa performativo é, de acordo com Eleonora Fabião (2003, p. 4), o porta-voz da performance que consiste em ações: "previamente estipuladas, claramente articuladas e conceitualmente polidas a ser realizado pelo artista, pelo público ou por ambos sem ensaio prévio."; ele pode ser equiparado paralelamente à própria elaboração de aulas.

Esse alinhamento contribui com duas singularidades: em primeiro lugar percebo que, mais do que resultados, subsidia e eleva o processual: à medida da convivência, percebo interesses artísticos, maneiras de expressão, fruição, e outras multiplicidades discentes, das quais podem servir para uma mediação posterior – caso eu possa inferir sempre ao momento passado como sustentador do presente; em segundo, é passível de acontecerem acasos à somarem meu grimório[4].

[4] Lê-se diário de classe, plano de aula ou plano de curso.

Em terceiro, ou meio, através da sacralidade do participar em comunhão, capaz de que suscitar o prazer espiritual de estados de avaliação, conforme Gomes (2001), retiro-me de uma posição rígida, autoritária, para somente ser e estar com os corpos na abençoada vivência da arte educação. Seguindo o caminho que me indica Júlia Rocha (2018), percorro uma direção a qual leva em conta acasos, incertezas, efemeridades, na valorização do diverso, do aberto e do relativo, onde o saber é processo em contínua geração através da interatividade – que edifica e prossegue o ensino contemporâneo da arte contemporânea.

Tendo em vista tais colocações, apresento e represento as fases ao meu programa-plano-performativo-educativo divididas em três tópicos; acrescidos de subtópicos que configuram o momento de ritualização performático em si.

1. O primeiro momento acontece na minha intimidade com os materiais. São detritos de diversas formas, tamanhos e pesos coletados pelo caminho e guardados na mochila.

1.1 Percebo que a carga coletada no trajeto de minha casa à escola, é também sobre a transportar uma possibilidade de morada.

2. O segundo momento, é dado pela minha entrada na sala de aula. Escolho um dos lugares vagos na disposição circular das carteiras, e distribuo fragmentos de ENTULHO, um para cada participante, ao sentido horário. Feito isso, em retrospecção corporal anti-horária, os fragmentos são novamente coletados por minhas mãos – o recebimento é proporcional ao vagaroso declínio do meu corpo ao plano baixo;

2.1 Entendo que retirar a função de lixo para tratar exclusivamente de sobras reconstituintes é benéfica principalmente por ressignificar a arquitetura minha e de outrem, corpos relacionais que ao mesmo tempo se fazem uno, para projeção e construção de um ambiente no qual a individualidade se dissolve a ser transmutada em canal sagrado da verdade das coisas.

2.2 Alguns repassam o conteúdo recebido entre si, reforçando a partilha, outros fitam o momento sob olhares curiosos, lacrimejados, duvidosos, iniciados, assustados ou satisfatórios. Há conversas paralelas que são somadas ao momento positivamente. O meu corpo é cada vez mais grato, mesmo perto de cair ao chão pelo sobrepeso.

3. O terceiro momento, à medida do levantamento de meu corpo, acontece encaixe entre todos fragmentos recolhidos sobre uma superfície lisa de uma mesa, para constituir instalação efêmera: é o totem que sustenta o vir a ser do decorrer da cerimônia da classe.

3.1 Os pedaços que desmoronam chão abaixo são generosamente coletados pelos discentes. E, pouco a pouco, momento a momento, tijolo por tijolo, seixo por seixo, cacos por cacos, mármore, areia, terra a satisfação de (in)completude em soerguer o que consigo. Volto à mesma carteira que inicialmente sentei.

3.2 São algumas frases corajosas de discentes participantes, tais como: "A professora apresenta o conteúdo e nós devolvemos para ela com nossas próprias respostas, isso constrói a aula"; "Enxergo aqui minha depressão"; "Nós nos entregamos demais para as pessoas e no final só nos devolvem cacos"; "Me vejo tentando arrumar minha vida amorosa"; que colaboram com a expansão dimensional da proposição para uma edificação sólida e pertinente.

3.3 Recolhidos os cacos de volta à mochila, regresso à minha casa a fim de realizar uma tiragem esclarecedora ao momento presente

Para transpassar o limiar

E emergir para a superfície da consciência em palavras-imagens, em relação concomitante entre etéreo e palpável, onírico e o físico, ao fim5 desta comunicação, clamo à abertura de imagens primordiais, ou arquétipos6, através da materialização simbólica do Tarô, instrumento que investigam aspectos negligenciados em nós mesmos (NICHOLS, 2007). Essa máquina metafísica serve para esclarecer e curar o momento presente através da densidade de suas imagens (JODOROWSKI, 2009). Os Trunfos estão conectados a um princípio de projeção, espelhos proporcionadores de desenvolvimento, ao falar na mesma linguagem que o inconsciente do consulente, que deve ler as imagens conforme o momento presente (ibid.). Feita essa breve explicação, retiro a carta a seguir:

[5] E consequente meio de outra.

[6] Existe antes de qualquer consciência e é alimentado pelo consenso dos povos (JUNG, 1986).

Fig 1. Arcano Maior A Torre (WEATHERSTONE, Lunaea; et. Al., 2014)

A linguagem verbal é secundária ao sistema extralinguístico primevo, que genuinamente funciona para a compreensão de si mesmo e do outro, ao criar significado baseado em inúmeras experiências (SEMETSKY, 2010). Talvez seja por isso que, a mim, nesse contexto e neste Tomo, A Torre é sinônimo de *desobstrução*. Foi a palavra que veio por força do inconsciente.

Falar em torre é imediatamente convocar por rememoração a Torre de Babel, por se tratar de uma imagem fortemente sedimentada no subconsciente da humanidade (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009). Os autores ainda dizem que a sua blocagem une céu, terra e subterrâneo, transpondo planos baixo e alto - o que já foi altamente negado pela igreja católica: a bíblia perverteu o desejo do homem em estar mais perto de Deus. Porém, como já visto neste estudo, é da alternância entre planos baixo-médio-alto que nascem as coisas: o vale, que em nada possui de vazio, aguarda pelo enxergar das suas vastas possibilidades; e o pico, que nada possui de vitória, é apenas uma alternância de perspectiva a olhar a imensidão de outros e mesmos lugares. Quando a vida se movimenta em idas e vindas, subidas e descidas, em dado momento, já não se sabe qual é a direção e tudo positivamente se implica em mesma circularidade (ESTÉS, 2018).

A Torre pode ser lugar de vigilância e ascensão, mas também exílio: a carta número 16 mostra uma construção sem portas e com pequenas janelas, o raio capaz de descoroar seu topo expele duas figuras humanas - desnorteadas (NICHOLS, 2007). Com esse conselho visual, sintetizo: não devo fazer dessa formação metodológica um conceito fechado. Por mais benéfica que seja a proposta da performance enquanto dispositivo de mediação em sala de aula, o método não pode ser algo permanente e instransponível, mas, a própria conferência e contato com

blocagens que caem para reconstruir um novo e mesmo caminho, que ascende toda e qualquer ideia de vertical e horizontal, em multiplicidade ininterrupta de saberes.

Faço, por lei, tiragem de uma carta para cada performance realizada. No entanto, aqui, em momento de aprovação do artigo, sinto que devo realizar uma tiragem complementar à Torre. Sabem e saem *10 de paus*, há tanto, há muito, há sempre mais que demais em feitura; e *A Lua*, sabida intuição, mistério e silêncio no limiar das coisas.

Da junção dos arquétipos XVI – A Torre com XVIII – A Lua, nesse baralho em especial, há uma sincronicidade: na última carta também há o elemento Torre, duas delas, no plano de fundo. Sendo a figura da frente, central e comparável às edificações. Segue a imagem composta:

Fig 2. Arcano Maior A Torre; Arcano menor 10 de Paus e Arcano Maior A Lua. (WEATHERSTONE, Lunaea; et. Al., 2014)

A Lua fala sobre intuição, por isso está presente o símbolo de tanta e muita água. Entendo: para edificar o que quebra, solta, cai e resta, devo continuar a acessar da profundeza oceânica do inconsciente. Agora, então, de uma forma mais intensa e bem direcionada para não estagnar, conforme mostra a carta 10 de Paus: muito fogo, muita energia, muitos projetos, que por consequente peso paralisam e impedem o progredir e bloqueiam caminhos. Talvez seja o fogo do mesmo relâmpago que atingiu e causou a queda mesma. Propositalmente, intervenho com uma zona de branquitude ao meio dessa carta, em cantoria sobre regiões vazias de possibilidades, em positiva associação do que está por vir: desaparecimento e/ou incompletude.

Ainda que deslumbrada em minha zona de descobrimento do exercício mediador entre a sobreposição performer-professora, ao despertar de tantas sincronicidades[7], necessito hoje e sempre de prosseguir ao encontro sucessivo do ensino contemporâneo da arte contemporânea, principalmente no que diz respeito ao uso do corpo, instrumento longevo, denso e volátil.

Reconstruções anti-finais, sucessivas

De si-outrem, a partir da integração possível via performance arte, partilham o terno e nutritivo das simbologias e significações por nós necessitadas. Na iniciação ao sacerdócio da licenciatura em Artes Visuais (UFAM), tenho impressão de purgatório: as queimadas estratégicas à redução das humanidades ao pó, o curso que não abarca estudos corporais, a própria rispidez de alguns professores universitários que insistem na tentativa de soterrar corpos performáticos... É de gerar lascas e escombros. Mas pela recorrência à poesia enquanto terçado para abrir a mata fechada é que tenho fortificação para prosseguir na (auto)formação[8] docente. Agora, seja como for, a poética harmoniza o enredo de uma atividade em docência plena, consciente e ativa.

Posso, além de tudo, descobrir aquilo que pertenço através de minha-nossa visão aguçada e tatos possíveis de representar os processos psíquicos, e vice-versa: à medida em que formo e revelo a matéria, a matéria também me revela e forma.

Deixo desmoronar de sua verticalidade da Torre enquanto cápsula e distribuo tijolos ou cacos pelo caminho. Para que fixar em um só lugar se podemos ir além e espalhar nossas lascas e cascas pelos lugares? Ao invés de construir um muro ao redor de si, espalho meus cacos, ciente de minha vulnerabilidade, presente em minha composição, certa da reconstrução, porque os meus tijolos estão para os meus ossos: casa que posso levar a qualquer local.

Dou novo sentido ao escombro, retirado da função do lixo, do sujo, do evitável, podre, ascendem novas perspectivas que partem do colapso para a coragem, da escória da ruina para os remanescentes da construção. Da ruína à redistribuição, confere-se que ao retirar a função dos cacos enquanto detritos frágeis, na atribuição ressignificativa de uma partilha sacra, obtém-se a fala-postura-mudança do nome da performance de *ENTULHO* para *Recolhimento*.

[7] A sincronicidade é constituída da seguinte maneira: "1) uma imagem inconsciente alcança a consciência de maneira direta (literalmente) ou indireta (simbolizada ou sugerida) sob a forma de sonho, associação ou premonição; 2) Uma situação objetiva coincide com esse conteúdo." (JUNG, 2011, pp. 41, 42). Ou seja, em termos junguianos, o que chamamos de coincidência, acaso ou deja vú é uma sincronicidade.

[8] (op. cit.)

Referências

CAIXETA, Ana Paula Aparecida. **FERREIRA**, Luiz Carlos Pinheiro. Questões de estética e (auto)formação: apontamentos sobre educação, arte e experiência. In: **Anais do 27o Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**, 27o, 2018, São Paulo. Anais do 27o Encontro da Anpap. São Paulo: Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, 2018. p.3312-3327. Disponível em: http://anpap.org.br/anais/2018/content/PDF/27encontro_____CAIXETA_Ana_Paula_Aparecida._FERREIRA_Luiz_Carlos_Pinheiro.pdf. Acesso em: 08/09/2019.

CHEVALIER, Jean; **GHEERBRANT**, Alain. **Dicionário de símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

COLAPIETRO, Vincent Michael. **Peirce e a abordagem do self**: uma perspectiva semiótica sobre a subjetividade humana. São Paulo: Intermeios, 2014.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. **Mulheres que correm com os lobos**: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem. Rio de Janeiro: Rocco, 2018.

FABIÃO, Eleonora. **Programa Performativo**: o corpo como experiência. In: ILINX - Revista do LUME (online). São Paulo, nº 4, 2013. Disponível em: <https://www.cocen.unicamp.br/revistadigital/index.php/lume/article/view/276>. Acesso em: 08/09/2019.

FILHO, Waldemar Magaldi. **O medo de amar.** In: IJEP - Instituto Junguiano de Ensino e Pesquisa. Disponível em: https://www.ijep.com.br/artigos/show/medo-de-amar?fbclid=IwAR1V3TUloBN1pFlsPTUI6-A3IFEMmUmHQ1jYfo28SBQrJYBZTdo8O5_T3YU. Acesso em: 07/09/2019.

GLUSBERG, Jorge. **A arte da performance**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

GOMES, Icléia Rodrigues de Lima e. **A Dimensão Corporal-ritual**. In: Avaliações de aprendizagem no ensino superior. Neusi Aparecida Navas Berbel [et al.]. Londrina: UEL, 2001.

JODOROWSKI, Alejandro. **Psicomagia**. São Paulo: Devir, 2009.

JUNG, Carl Gustav. Chegando ao inconsciente. In: **O homem e seus símbolos**. Nova Fronteira: 2008.

JUNG, Carl Gustav. **Memórias, Sonhos, Reflexões**. Editora Nova Fronteira, 1986.

JUNG, Carl Gustav. **Sincronicidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

NICHOLS, Sallie. **Jung e o tarô**: uma jornada arquetípica. São Paulo: Cultrix, 2007.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

ROCHA, Julia. Ensino (contemporâneo) da arte contemporânea – similitudes e enfrentamentos entre metodologia e conteúdo, In: **Anais do 27o Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**, 27o, 2018, São Paulo. Anais do 27o Encontro da Anpap. São Paulo: Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, 2018. p.2208-2223. Disponível em: http://anpap.org.br/anais/2018/content/PDF/27encontro_____ROCHA_Julia.pdf. Acesso em: 08/09/2019.

SEMETSKY, Inna. Information and signs: The language of images. **Entropy**, v. 12, n. 3, p. 528-553, 2010.

SOARES, Artemis de Araújo; **TEIXEIRA**, Neiza. **O corpo**: olhares diversos. Manaus: EDUA, 2016.

TAYLOR, Diana. **O arquivo e o repertório**: Performance e memória cultural das Américas. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

WEATHERSTONE, Lunaea; et. al. **Mucha's Tarot**. Torino: Lo Scarabeo, 2014

MESAS-SIMULTÂNEAS

Arte, Educação, memória e história por um futuro mais democrático

O CORPO COMO ESTRATÉGIA DE INVESTIGAÇÃO DA CIDADE

Anderson Costa Barbosa [1] – MCSP
Daniela Calvo Rodrigues Dionizio [2] – MCSP

Resumo
Nesse artigo apresentamos conceitos de como entendemos e trabalhamos o patrimônio cultural a partir do ponto de vista da mediação Cultural no Museu da Cidade de São Paulo e a seguir, uma reflexão de como aplicamos esses conceitos em nossas ações, a partir de um relato sobre a experiência realizada/vivenciada durante a atividade *O Corpo como estratégia de investigação da cidade.* Essa ação ocorreu na Casa da Imagem, uma das unidades do Museu da Cidade de São Paulo e dela participaram 16 jovens, integrantes do projeto "Laboratório Inhotim", da cidade de Brumadinho-MG.
Palavras-chave: Cidade. Arte. Patrimônio.

Introdução

> Mas, afinal, o que é o homem brasileiro? O mito das três raças – índios, negros e brancos – é pouco para falar sobre um povo e sua capacidade de se misturar ou de conviver com diferenças, hierarquias e muitas tradições culturais. Na terra que cultiva o doce, na festa que colore as roupas, nos tachos que atiçam a fome, nos cantos que celebram a vida e lamentam a morte, na fé que ora nos leva ao terreiro de candomblé, ora à igreja, os brasileiros se encontram, se igualam e se distinguem. Nas nações indígenas que vivem aqui de longa data, das muitas áfricas para cá trazidas, de portugueses, alemães, turcos, libaneses, italianos, japoneses e muitos outros que também chegaram, em épocas diversas e por motivos vários, se faz a expressão ímpar de um povo plural (Museu do Folclore Edison Carneiro. 1994).

Muito do que lemos no trecho acima, retirado de um texto de parede de uma exposição no Museu do Folclore Edison Carneiro, Rio de Janeiro (1994), e nos chega em forma de narrativas transmitidas de geração para geração, são crenças e receitas que formam e constituem os costumes e tradições de um povo. Mas nem sempre acessamos nossa cultura brasileira, compreendida em toda sua pluralidade e multiplicidade, somente a partir da memória, do que

[1] Ator e produtor cultural. Desenvolve projetos educativos em museus desde 2006. Atualmente é supervisor e produtor cultural do educativo de serviço patrimonial no Museu da Cidade de São Paulo, andersoncb88@yahoo.com.br

[2] Formada em História na Universidade de São Paulo, especialista em História, Cultura e Sociedade pela PUC-SP e mestra em História da Arte, pela Unifesp. Atualmente é supervisora do educativo de serviço patrimonial no Museu da Cidade de São Paulo danieladionizio@hotmail.com

nos é herdado. Muitos registros deixados, são como gigantes silenciosos, ali, parados há tempos, esperando alguém para contar sobre sua história, sobre a cidade em que estão inseridos. Esses patrimônios são as moradas, as casas, os monumentos que resistem. São heranças que nos chegam do passado, escolhidas, selecionadas, como enigmas prestes a serem desvendados.

O Museu da Cidade de São Paulo (MCSP) é um conjunto de bens formado por 13 unidades, espalhadas na cidade de São Paulo Casa do Tatuapé, Casa do Bandeirante, Casa do Grito, Sítio da Ressaca, Sítio Morrinhos, Casa Modernista, Monumento à Independência, Chácara Lane, Capela do Morumbi, Casa da Imagem, Solar da Marquesa, Casa do Sertanista e Beco do Pinto. Como tal, este Museu foi criado em 1993, vinculado a Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo, é administrado pelo setor de Departamento de Museus, criado neste ano de 2019. O Museu se constitui tanto como uma tipologia de museu de cidade, como de território, já que espacialmente ocupa diversos locais e regiões da cidade. Tendo como acervo esses bens arquitetônicos assim como bens móveis e fotografias, cada uma dessas casas/unidades recebem exposições que dialogam, de alguma forma, com seu território e a cidade.

Essas casas fazem parte do patrimônio material e cultural da cidade de São Paulo, sendo que cada um desses lugares tem suas especificidades, seja em sua história, seja relacionada a sua localização. Construídas com técnicas diferentes, são registros arquitetônicos vivos de momentos históricos distintos, de uma São Paulo rural em transição para urbana. Uma cidade dos séculos XVII e XVIII com suas paredes de barro e outra cidade em intenso crescimento pulsando com seu coração voraz pelos anos dos séculos XIX e XX, em direção ao tão sonhado "progresso". São muitas cidades, dentro de uma só, representada pela locomotiva, pelos grãos de café que cercam o Monumento à Independência, construído, em local tão simbólico, às margens plácidas do Ipiranga. Porém, essas casas não são somente testemunhos do passar do tempo em relação aos tipos de moradias paulistas, elas também representam formas de viver de corpos que habitavam e habitam esses espaços.

Em uma São Paulo onde os homens iam para os sertões em busca de riquezas ou para escravizar povos indígenas para o trabalho nas lavouras, os corpos inseridos na cidade e nas casas eram, em sua maioria, femininos ou infantis. A frente dessas casas, as mulheres[3] geriam o trabalho voltado ao cultivo de roças e elucubrando essas vidas passadas, também a costura, a culinária e o fazer cerâmico. Ainda se faz necessário a realização de mais pesquisas no Museu

[3] Importante levar em consideração que essas são mulheres brancas.

da Cidade sobre os afazeres dessas mulheres nessas casas, porém, o que podemos considerar é que são saberes que integram a dimensão imaterial desses patrimônios.

As histórias sobre essas casas, moradas e monumentos são frutos de diversas pesquisas que vem sendo realizadas desde que integram o Museu da Cidade. São pesquisas em diversas áreas tais como arquitetura, arqueologia, história, arte e educação. Cada uma delas aponta caminhos a serem aproveitados no dia-a-dia, nas ações educativas desenvolvidas pelo setor educativo. Mas afinal, o que é patrimônio?

Patrimônio é (ou deveria ser) o que nos pertence, algo valioso. No chega como herança e fruto de nossas escolhas, do que nos representa, o que acompanha nossas identidades. Nossas múltiplas identidades. E de que forma essas casas podem nos contar outras e mais histórias, para além dessas pesquisas históricas oficiais? A partir das relações estabelecidas entre público, entre educadores. Os públicos que visitam as casas são como passageiros prestes a viajar por diversos tempos, entendendo, em seu caminhar pelo espaço, os processos, as mudanças e permanências, seja de comportamento de seus habitantes, seja na forma de construir ou morar, seja na história da cidade e do país ali representadas.

Esse público, espontâneo ou agendado, é formado em alguns casos por moradores dos bairros onde o Museu está inserido, assim como por turistas frequentes, falantes de vários idiomas que reconhecem aquele espaço como um lugar de interesse a ser visitado durante sua passagem pela cidade. Outro público muito importante é formado pelas escolas, que tem nesses espaços a possibilidade de desenvolver com os estudantes, conteúdos multidisciplinares que dialogam com o currículo escolar por meio de uma abordagem educativa lúdica, e crítica.

E o que então é educação patrimonial? Como ela entra nessa história? Segundo a pesquisadora Camila Serino Lia:

> [...] nas relações que se efetuam com os colegas, o educador atualiza e avalia a sua prática. Mas esse espaço de troca também é cheio de conflitos, de negociações, aprendizados, sofrimentos por revelar aquilo que ainda não sabemos ou somos (Lia, 2012, p. 114)

Atualmente, a trajetória do educador patrimonial no MCSP é constituída por reuniões de formação, no âmbito de um grupo de profissionais de diversas áreas que permite uma intensa troca e aprendizado entre os 26 educadores e que nutre as ações de mediação cultural com os públicos desse Museu Também faz parte desse processo de ser educador patrimonial, realizar visitas à outras instituições, para compreender o funcionamento de outros setores educativos,

além de rotina intensa de estudos e leituras. Existe portanto uma troca que gera aprendizado e é composta pela vivência de cada educador, e é estendida para o público visitante. Toda essa experiência produz uma construção conjunta do trabalho do educativo, como oficinas, visitas temáticas e outras atividades desenvolvidas ao longo dos últimos anos[4], nessas casas.

Vale pontuar que, assim como esses espaços foram ocupados por muitos e diversos corpos no passado, e fizemos uma breve elucubração sobre que corpos o ocupavam, e hoje, no educativo temos uma equipe plural, trazendo em suas reflexões e ações toda a diversidade relativa a etnias, orientação sexual e condição social de vida na megalópole paulistana.

Para que essas reflexões se efetivem, a prática recorrente nessas casas é a mediação cultural. Tal abordagem tem início em museus, na década de 1970, fruto do interesse em mudar o pensamento dentro desses espaços, para destituí-lo do caráter de "depósito" de coleções ou de bens herdados com significados herméticos, com o intuito de ressignificar seus objetos. Além de promover um diálogo, a mediação vem em forma de uma experiência a fim de incentivar a democratização da arte, da cultura e do patrimônio cultural.

Uma das formas utilizadas de mediação no Brasil é a Abordagem Triangular, proposta por Ana Mae Barbosa, para os trabalhos de arte-educação. A construção do conhecimento, com essa abordagem, se dá a partir de três eixos: a contextualização, o fazer artístico e a apreciação. No caso da obra de arte, se contextualiza o momento em que foi produzida, suas relações com a história social, as técnicas utilizadas e as escolhas do artista, tecidas com as percepções e repertórios de quem as olha, hoje.

Nesse sentido, refletindo sobre as ideias da pesquisadora Rejane Coutinho, o educador como mediador cultural não é um mero reprodutor de informações e sim, um provocador de diálogos. (Coutinho, 2009)

Também podemos entender que não seja papel do mediador, enquanto estabelece esse diálogo, apenas questionar o público mas sim construir junto, oferecer informações a partir de sua vivência intercalando-as com outras vivências, outras memórias e repertórios dos públicos.

No ato da mediação, também é necessário levar em consideração o espaço em que está inserido o patrimônio cultural a ser trabalhado. Algumas perguntas podem ser feitas como qual a importância daquele patrimônio e sobre as relações materiais e imateriais que existem entre ele e as pessoas que o estão vivenciando. Mediação Cultural pode ser, portanto, um diálogo

[4] O atual educativo do Museu da Cidade é formado por uma equipe da AEP - Arteducação Produções e com coordenação do Museu.

entre muitas memórias, as dos sujeitos envolvidos com o patrimônio com as que são criadas ao seu redor por muitos sujeitos. O papel da mediação também pode ser o de problematizar essas memórias: de quem são? Como definem o que é patrimônio? Provocar a memória dos indivíduos envolvidos na mediação, como se cada fragmento de memória fosse uma peça de um quebra cabeça a ser construído no coletivo. Da memória de todos, e não apenas de alguns.

Portanto, a mediação pode começar quando o educador propõe questões para iniciar uma conversa que irá costurar como uma troca, um diálogo. Esse educador interliga, intermedia e constrói junto. A construção é uma busca coletiva, provocada por reflexão de todos, podendo gerar descobertas e transformações, que acontecem em várias camadas.

A figura mediadora também se movimenta, podendo transitar entre o educador, o indivíduo visitante, e o próprio objeto artístico e cultural. A mediação pode transformar e inverter os papéis das partes envolvidas. Se pensarmos em uma exposição, por exemplo, esse modo de mediar pode contemplar todos os recursos ao nosso redor, como os textos de parede nos espaços expositivos e o conceito de uma curadoria. A mediação, como um diálogo, pode acontecer entre dois amigos que visitam essa exposição e trocam suas memórias, experiências e reflexões sobre ela. Mediação pode ser, então, espaço onde todos estes vínculos são criados, pelos sujeitos mediados pelos bens culturais.

Para Valéria Alencar, notamos o quanto é importante levar em consideração que os sujeitos envolvidos têm vivências e experiências distintas, além de demandas e necessidades diferentes. Para isso é necessário flexibilizar a comunicação. Para que ela aconteça é necessário buscar formas e situações, maneiras de lidar com o espaço, com o conteúdo, aproximar ambas as partes. (ALENCAR, 2008, p. 87)

É nessa trajetória que caminhamos, de casa em casa, passando por ruas largas, estreitas, antigas, novas, da cidade de São Paulo. Escutando, aprendendo, trocando. E de todo esse envolvimento e experiência com o patrimônio é que narramos, a seguir, a proposta de mediação *O Corpo como estratégia de investigação da cidade*.

Desenvolvimento

Então chegaram os estudantes
Todos ávidos por palavras quaisquer, meio tímidos, meio calados, em seus pensamentos traziam guardada a curiosidade, e nas mochilas, suas histórias e vontades sem pressa para irem embora.
As horas pareciam flutuar e a mediação começava a narrar aquele lugar.
Deslizaram-se as horas.

Conversa de lugar.
Conversa de corpo.
Conversa do ar e, entre tantos prédios que antes não existiam,
Um mundo ali acontecia[5]

A proposta educativa que apresentaremos aconteceu em uma das experiências de trabalho como educador patrimonial em 2014, realizada na Casa da Imagem durante a exposição "Sabotagem", das artistas plásticas Márcia Xavier e Letícia Ramos, em visita para o grupo de 16 jovens participantes do projeto "Laboratório Inhotim – Brumadinho Minas Gerais".

Após o acolhimento, que se manifestou em forma de apresentação de todos os participantes da visita, contextualizamos sobre o papel do patrimônio Casa da Imagem na cidade de São Paulo, assim como sobre as diferentes ocupações ao longo do tempo, até seu processo de tombamento.

O desenvolvimento da visita se deu assim, por meio de uma roda de conversa inicial para conhecermos a memória e história da casa, seguida de questionamentos, onde foram abertas para o grupo algumas perguntas geradoras sobre a importância de se preservar um patrimônio histórico e sobre quais seriam as barreiras para construir ou desconstruir aproximação e vínculo dos indivíduos com o patrimônio.

Nesse momento da visita, foi incorporada como referência uma obra do artista

pernambucano Paulo Bruscky (1949), a obra-performance: "O que é arte? Para que serve?". Em 1978, o artista Paulo Bruscky realizou uma performance nas ruas da cidade de Recife, vestindo-se de homem propaganda/anúncio e que, depois circulou no centro de outras grandes cidades brasileiras. Se, por um lado, com essa ação o artista questiona a todos sobre a presença do corpo na cidade, o espectador nesse momento é convidado para pensar/refletir sobre o lugar de fala do indivíduo dentro da sociedade. Assim, a partir de analogias com a performance do artista Bruscky, levantamos questões relacionadas com a importância que um patrimônio cultural tem para uma cidade e até que ponto um patrimônio cultural contribui ou não no processo urbanístico e de ocupação dessa cidade. Também conversamos sobre como os patrimônios que visualizamos nos representam e como contam, ou não, a nossa história.

As perguntas disparadoras feitas para o grupo de estudantes foram: - Qual é o meu patrimônio? Patrimônio de quem? Para quem? Que memória escolho para defender a memória de um patrimônio que não conheço? Até que ponto um patrimônio histórico atrapalha no

[5] Trecho produzido pelo próprio autor, em um exercício em grupo como parte de estudos sobre decolonização, no Instituto de Artes da. UNESP, em maio de 2019,

processo urbanístico de uma cidade? Como meu corpo sendo um objeto de arte ocupa esse espaço?

E a partir delas foram entregues aos participantes, materiais como cartolinas, papel craft, lápis, tesoura, giz, cola e um novelo de lã com o objetivo de ocupar o lugar através de um processo criativo coletivo que levasse refletir sobre os modos de ocupação e representação de patrimônios. Assim, começamos a conversar sobre a presença do nosso corpo dentro de um patrimônio histórico e o como esse corpo pode ou não se identificar com esse patrimônio, uma vez que não participamos da escolha desta Casa como um patrimônio.

Deslizaram-se trinta minutos dessa criação e, ao caminharmos novamente pelo espaço, encontramos com o registro do contorno dos corpos dos adolescentes desenhados no chão com os fios do novelo de lã. Corpos ali desenhados ainda não tinham nome, identidade, cor, cheiro e gênero, mas guardavam um registro único, da presença do grupo na Casa. Para concluir, conversamos sobre como um patrimônio deveria ser ocupado e que estratégias precisamos desenvolver para criar vínculos afetivos com o espaço desconhecido. Ao final, os participantes enfatizaram que um patrimônio sem ser experimentado, vivenciado, se torna apenas mais um patrimônio e que para ser aceito na sociedade é preciso que as pessoas construam vínculos afetivos e que problematizem a sua existência e resistência dentro de uma sociedade contemporânea.

Fig. 1 Fotografia Anderson Barbosa 2014 – São Paulo - SP

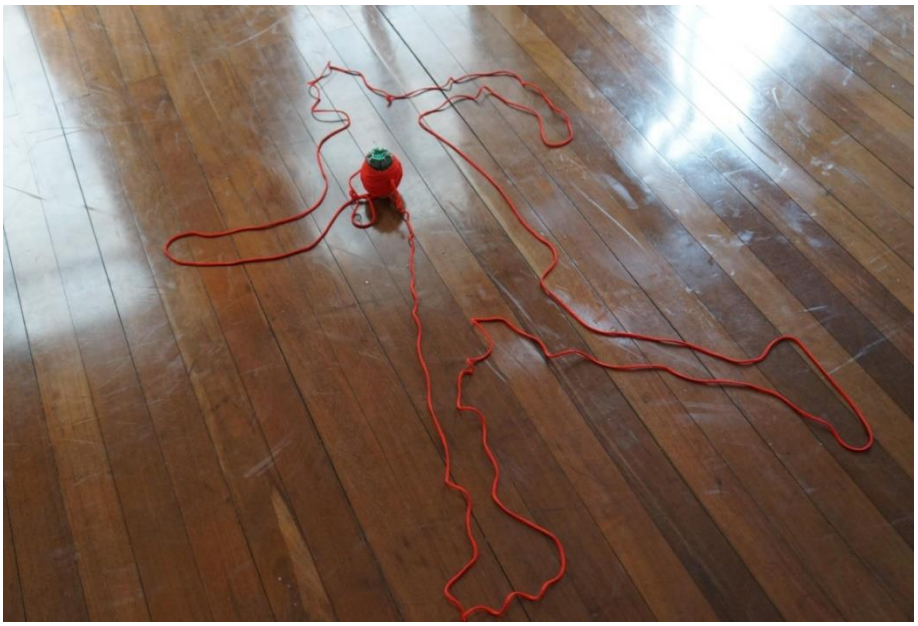
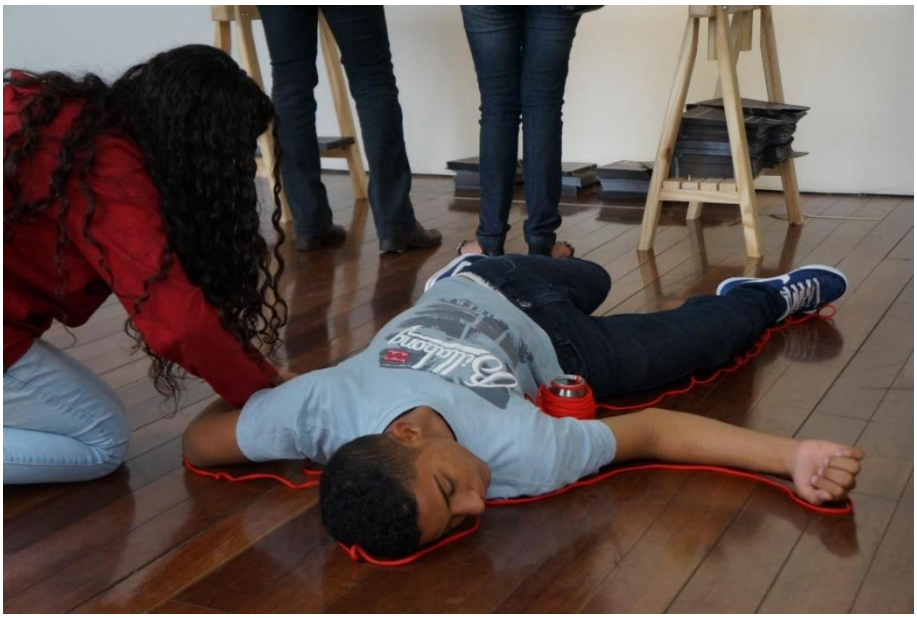


Fig. 2 Fotografia Anderson Barbosa 2014 – São Paulo - SP



Considerações finais

Durante o entendimento do que é patrimônio cultural e como trabalhamos nesses espaços a partir da mediação cultural, alcançamos a compreensão de que nossos corpos ali presentes são mecanismos por si só de um questionamento em relação a própria história de nosso país, a própria história de construção do patrimônio cultural, que muitas vezes, pensando principalmente nos espaços arquitetônicos, são espaços excludentes, não convidativos em relação ao público mais vulnerável e periférico.

Muitas vezes, pensando nas próprias casas do Museu da Cidade, utilizados ao longo do tempo histórico como lugares de uma elite, ou de uma classe que, de uma forma ou de outra eram abastadas, que de uma forma ou de outra excluía parte de uma população, seja no mundo rural, onde a mentalidade indígena esta presente nos materiais construtivos ou na própria distribuição dos cômodos das casas mas não nas casas em si, ou quando pensamos na Casa Modernista, que alcança somente um grupo da sociedade, que buscava construir um pensamento modernista; ou até mesmo na cripta imperial, que quer destacar uma história, dentre tantas possíveis, e a pergunta é porque a construção de taipa e não a aldeia? Porque o enterramento da família imperial e não dos que lutaram de fato por uma independência? Por que a chácara Lane e não a casa amarela que fica em frente e é uma comunidade quilombola em espaço urbano? A resposta nos vem com outra pergunta: por que não os dois? Porque não

escolher a diversidade? E Assim sendo, como museu de cidade e com a ocupação de corpos diversos nesses espaços, trazemos essas reflexões à tona.

Nossas perguntas seguem e nossa pesquisa também e o que fica é a luta cotidiana para que a população historicamente excluída em relação a esses patrimônios ocupem com seus corpos esses espaços e também se sintam representados por ele.

Referências

ALENCAR, Valéria Peixoto de; **O MEDIADOR CULTURAL. Considerações sobre a formação e profissionalização de educadores de museus e exposições de Arte**. UNESP; 2008.

COUTINHO, Rejane Galvão.; **Questões Sobre a Formação de Mediadores Culturais.** UNESP, 2009.

LIA, Camila Serino. **Experiências De Educadores: Convite para reflexão sobre a formação contínua.** UNESP, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. **Abordagem Triangular no ensino das artes e cultura visuais.** ECA, 2012.

MARSILLAC, Ana Lúcia Mandelli. **Paulo Bruscky a liberdade do olhar.** UFRGS, 2011.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da; **Mulheres brancas no fim do período colonial** (cadernos pag. (4) pp. 75-96). USP, 1995.

ZANETTINI, Paulo Eduardo Zanettini **Maloqueiros e seus palácios de barro**. USP, 2005.

O SARAU LGBT DO MUSEU DA CIDADE DE SÃO PAULO E A (RE)OCUPAÇÃO DO ESPAÇO PÚBLICO PELA COMUNIDADE LGBTQI+

Leonardo La Torre [1] – MCSP

Resumo
Este artigo tem como objetivo a disseminação das ações desenvolvidas pelo setor educativo do Museu da Cidade de São Paulo em torno da discussão e da visibilidade do patrimônio e memória da comunidade LGBTQI+ no acervo arquitetônico da instituição, com foco nas edições do Sarau LGBT como agente transformador da reocupação dos espaços públicos e mudanças de protagonismo no discurso museal.
Palavras-chave: Educação Patrimonial. Ações Educativas. Democratização do Espaço Público.

Introdução

O Museu da Cidade de São Paulo é um conjunto de casas históricas, construídas entre os séculos XVII ao XX e distribuídas por todas as regiões da cidade que representam remanescentes da ocupação da área rural e urbana da Cidade de São Paulo. Seu primeiro decreto data do ano de 1993 e hoje é administrado pelo Departamento de Museus da Secretaria Municipal de Cultura. O Museu é formado por 12 unidades além de manter a guarda da OCA e do Pavilhão das Culturas no Parque do Ibirapuera: Beco do Pinto, Casa da Imagem, Capela do Morumbi, Casa do Bandeirante, Casa do Grito, Casa do Tatuapé, Casa do Sítio da Ressaca, Casa Sertanista, Chácara Lane, Cripta Imperial, Sítio Morrinhos e Solar da Marquesa de Santos. O projeto do Museu da Cidade de São Paulo revela um percurso unificado para suas unidades, que deverão constituir as estruturas matriciais do Sistema Municipal de Museus.

A equipe do educativo do Museu da Cidade de São Paulo atua em todos os seus equipamentos, desde o ano de 2008[2], buscando exercer sua função efetiva de promover diálogos entre patrimônio público e a população, através de ações que visam à inserção desses indivíduos

[1] Educador Patrimonial no Museu da Cidade de São Paulo, graduação em Licenciatura em Artes Visuais pela Faculdade Paulista de Artes. leonardo.olt@hotmail.com

[2] O educativo é desde esta data terceirizado e esse serviço é prestado pela empresa AEP – Arteduação Produções, que atua no Museu pensando a Educação Patrimonial a partir da Mediação Cultural. Antes dessa data existia um educativo formado pelos próprios funcionários do Museu, porém não atuavam em todos os espaços/unidades.

nas unidades do Museu de forma transformadora e formativa. Indo ao encontro da missão do Museu, busca-se "gerar, sistematizar e socializar o (re)conhecimento sobre a cidade de São Paulo, fomentando a reflexão e a conscientização de seus habitantes e visitantes, visando a transformação e o desenvolvimento da sociedade"[3]. Para tal, são utilizadas múltiplas ferramentas educativas entendendo a diversidade dos frequentadores – étnico-racial, gênero, orientação sexual, socioeconômica etc – e dos próprios espaços museológicos da instituição que abrangem toda a malha urbana do município de São Paulo. Desta maneira, o educativo entende que suas ações não podem ser centralizadas e protagonizadas apenas por um grupo de mediadores de maneira hierárquica e sim por uma troca entre todas as partes, de forma horizontal e dialógica. Com essas ações, o educativo visa promover a apropriação por parte dos munícipes em relação às unidades do Museu para que assim se mantenha latente e viva na contemporaneidade a reflexão e o uso do espaço público.

Desenvolvimento

O projeto do Sarau LGBT nasce em meados de 2016 com a formação de Grupos de Trabalhos dentro do educativo que secionava o acervo arquitetônico em eixos temáticos, no qual um deles agrupava casas cuja localização integravam áreas verdes, sendo elas: a Casa Modernista da rua Santa Cruz na Vila Mariana, Cripta Imperial e Casa do Grito no Parque da Independência no bairro do Ipiranga somados ao Pavilhão e Oca, no Parque do Ibirapuera. Dentro deste grupo, realizou-se uma pesquisa em relação ao público, tentando entender a relação que estes estabeleciam com os patrimônios arquitetônicos e os parques observando de que maneira os mesmos utilizam o espaço, quanto tempo ficam e se tinham vindo com algum objetivo. Após seis meses, o resultado demonstrou que durante a permanência dos visitantes, a maioria é passante, ou seja, não tem como objetivo específico a visita ao bem patrimonial e dificilmente se sente confortável em participar de ações que tomem muito tempo ou que demandem necessariamente uma organização prévia para participar. Com esses dados, logo, utiliza-se uma linha de ação que visa eventos pontuais nesses espaços, mas que fossem efetivos para a colaboração da ocupação de diversas narrativas sociais dentro do discurso do Museu da Cidade.

A partir destes estudos de público e maneiras de aproximação foram feitos testes de atividades até chegarmos em um modelo que contemplasse da melhor forma este público

[3] Trecho retirado do site: <http://www.museudacidade.prefeitura.sp.gov.br/missao>, consultado em 2017.

passante, no qual as pessoas participam e ficam o tempo que quiserem e possam chegar no horário que for mais conveniente, dependendo da programação. E mais: fazer com que essas atividades se repitam periodicamente para que os visitantes possam criar uma relação muito mais interessante com a casa, além de poderem ter a abertura de fazer algo que escolheram fazer dentro das opções da atividade oferecida. Ou seja, uma atividade instalada de uma forma que agregue quem busca apenas conhecer o patrimônio estrutural ou quem deseja ocupar e pensar representatividade, logo, o Sarau LGBT tornou-se uma instalação com dia e horário.

Indo mais a fundo nessas pesquisas e observações, tendo também como ferramenta a bagagem de atividades aplicadas anteriormente para enriquecer mais ainda, percebeu-se não somente as pessoas que participavam regularmente das nossas atividades mas também aquele público que não se sentiu confortável em participar. Trabalhar com educação patrimonial requer algumas habilidades especiais que com o tempo vão ficando mais aguçadas, tal qual a de não só perceber o que está lá e o que ocupa, mas também a ausência. Os discursos e corpos que estão representados e ativos nesses espaços, e quais por alguma razão não estão.

Por se tratar de um museu de cidade e por consequência ter como espaço museológico o território, o Museu da Cidade conta com um público muito diversificado, levando em conta recortes étnicos, de gênero, sexual, econômicos e de classe que, de uma forma ou de outra, adentram neste espaço e se tornam parte dele. Porém, em sua totalidade, apenas certos grupos acessam esse discurso patrimonial com mais frequência, geralmente pessoas com maior escolaridade, brancas, heterossexuais, cisgêneras e detentoras de maior poder aquisitivo. Então surge o questionamento que é utilizado como base do Sarau: onde está a história e a memória da comunidade LGBT dentro disso tudo?

> A divisão clássica entre cultura de elite, cultura de massa e cultura popular nos proporciona o primeiro impasse ao se pensar a formação de um patrimônio LGBT. Os fragmentos de uma cultura apagada ao serem resgatados e mantidos em acervo pessoal ou em museus restringe a parte das pessoas que possam fruir e se identificar com esse conteúdo devido a barreira existente entre museu e a população em geral. Bourdieu (2003) afirma que o grau de instrução e refinamento do indivíduo obtido através das instituições que nos permeiam como as escolas, bibliotecas, universidades e até mesmo outros museus, está atrelado ao grau de frequência do visitante em museus. (GIORDANO, B. 2019, p. 37)

Até o ano de 2018 não tínhamos, por exemplo, nenhum tipo de exposição que abordasse a temática de gênero[4] e sexualidade dentro da instituição, aliás, não de maneira explícita, visando que cada educador lê conteúdos de maneira individual e os aborda de diversas formas no seu dia a dia. Mesmo assim, havia uma lacuna a ser preenchida e que era sentida inclusive pelos próprios membros da equipe. Começa-se a pensar então, em como este setor único do Museu poderia começar a cobrir estes buracos de representatividade, tendo em mente que "grande parte dos bens só se reveste de seu caráter patrimonial quando se expressa a vontade de obstar o esquecimento e a destruição do que aparece como suporte de identidade, arte e história" (BENHAMOU,2016,p.15) e de que maneira isso seria solucionado dentro dessa linha de ação "efêmera" que tanto dava certo nesses espaços específicos.

Era preciso, então, pensar de que maneira essa representatividade poderia ser realizada e como tornar essa inserção democrática e plural, considerando que o patrimônio se torna a base de uma identidade e da (re)construção de uma memória (BENJAMIN,1987, p.226-229), e também visando a abrangência da sigla LGBTQ+. Precisava-se preencher uma lacuna que não é somente um problema no Museu da Cidade, mas no discurso histórico oficial como um todo, onde apenas uma narrativa é privilegiada e a pluralidade de existências de uma casa patrimonial, por exemplo, é apagada. Uma só exposição não daria conta e não seria possível burocraticamente, palestras e debates não conversariam com o público alvo e não fariam sentido neste momento na ambição de abrir um diálogo de maneira horizontal. Queria-se não somente uma movimentação momentânea ou uma ocupação fora de contexto, mas sim algo que tornasse esse acervo arquitetônico também um símbolo de resistência para uma comunidade. O intuito não é dar voz a um indivíduo, mas sim fazer com que as vozes coletivas, que já existem, ecoem.

Sendo assim, define-se o formato de saraus, reuniões de pessoas com o objetivo de dialogar e debater em torno de determinado tema fazendo uso de diversas linguagens artísticas, como performances, artes plásticas, literatura, músicas, danças e afins, para que se respeite a pluralidade de pensamentos e expressões dos participantes acerca do assunto.

É válido ressaltar que, desde o início do projeto até a contemporaneidade, a equipe de educadores que promove o Sarau são majoritariamente membros da comunidade LGBT[5],

[4] A primeira exposição com a temática de gênero e sexualidade foi a 'Só Love' com curadoria de Henrique Siqueira e Monica Caldiron que tinha como objetivo discutir espaços públicos na cidade de São Paulo que se tornaram ou foram construídos para serem pontos de encontro para o flerte e para o sexo e como o Estado regia e rege tais ações.

[5] Educadoras que organizam o Sarau LGBT: Daniela Dionízio, Juliana Correia, Larissa Lanza e Leonardo La Torre, mulheres bissexuais e pessoa não binária.

trazendo mais força a um discurso de representatividade e ocupação dos espaços públicos por nichos minorizados da sociedade e cumprir com os objetivos de discutir temas importantes para a cidade de São Paulo, de forma a investir na criatividade artística do público que frequenta a instituição, elucidar uma nova proposta em relação ao discurso hegemônico pertencente a história oficial dos equipamentos históricos e trazer à tona a temática LGBT, pensando na importância da representatividade para cada sigla. Da mesma forma, a proposta do sarau é também formativa, para que educadores que não fazem parte da comunidade LGBT possam entender as vivências externas e se aproximar mais do público.

Já foram realizadas seis edições do Sarau dentro de 3 anos, no qual compareceram mais de 230 participantes, nos diferentes espaços do Museu da Cidade. Frisa-se o caráter efêmero da ação, sendo que as manifestações artísticas ali propostas começarão e terminarão no mesmo dia, não efetivando assim uma ocupação definitiva do espaço. A continuidade desta ação se dá a partir das reflexões geradas no evento que devem ser mantidas durante todo o trabalho da equipe nos espaços, levando em consideração também todos os pontos e demandas levantados pelos participantes, para que se construa algo, de fato, democrático e emancipatório. Ao longo de todas as edições, o evento passou por diversas transformações organizacionais, reflexo da dinamicidade de seus participantes e demandas sentidas pela equipe. Por exemplo, suas primeiras edições ocorreram somente na Casa Modernista da rua Santa Cruz, com o intuito de centralizar a ocupação desse equipamento e levando em consideração a expressiva visitação de membros da comunidade e integração com o bairro que já acontecia independentemente. Este formato não abarcava, por exemplo, algum tipo de inscrição prévia para apresentações artísticas, o que naturalmente deixava a mercê de que o público aparecesse e estivesse disposto a participar e, apesar de todo o cuidado da equipe em sua organização, não salva guardava o patrimônio físico de possíveis intervenções que poderiam comprometer sua estrutura, o que torna o trabalho muito mais dificultoso no sentido de ter que lidar com o imprevisível.

Além disso, ao longo destas primeiras experiências se verificava já um começo de homogeneização de discurso, visto que o contexto social e o recorte de classe dos participantes se repetia. Para ampliar isso, cria-se, então, a dinâmica de um evento itinerante entre os equipamentos arquitetônicos para que tenha um projeto maior de ocupação do espaço museológico e que a cada edição seja promovido um ampliamento no conteúdo do discurso apresentado e nas trocas de experiências, transformando assim uma marca discursiva e propositiva da ação educativa do Museu como instituição. Partindo disso, cria-se ainda mais a

necessidade de inscrição prévia com edital descritivo da proposta e seus componentes, bem como a contextualização do que é patrimônio, vendo que cada casa histórica tem sua particularidade estrutural e diferentes modos de conservação. Nada que não fuja da proposta do Sarau e possa prejudicar estruturalmente o patrimônio ou participantes (exemplo, intervenções artísticas com tinta) é vetado, apenas realocado para espaços apropriados.

Fig. 1 Público do Sarau ocupando o espaço expositivo da Casa da Imagem, 2019 - São Paulo. Foto Andréa Faragacci.

Fig. 2 Roda de conversa sobre representatividade nos espaços públicos, Casa Modernista 2017 - São Paulo. Foto Andréa Faragacci.

Fig. 3 Curador da Casa da Imagem fazendo uma fala inicial na 6ª Edição do Sarau LGBT, 2019- São Paulo. Foto Andréa Faragacci.

Fig.4 Artista Bruno Oler fazendo performance com escultura na 2ª edição do Sarau, Casa Modernista 2017. Foto Andréa Faragacci.

Fig.5 Misândrica, Drag Queen e educadora do Museu da Cidade performando no 4º Sarau LGBT, Chácara Lane 2018. Foto Daniela Dionízio.

Considerações finais

O projeto segue em constante transformação e, com isso, o público cresce e participa cada vez mais, alguns retornando para outras edições e para além de utilizar o espaço apenas para o Sarau, de fato se apropria e se vê também representado em um ambiente que imageticamente não está, mas cria-se memórias, afetividade e pertencimento além do discurso oficial histórico e dá sentido individual e social a este acervo arquitetônico.

O Sarau LGBT do Museu da Cidade de São Paulo é muito mais que uma forma educativa de reparação de um discurso museal, é a maneira de uma comunidade construir e reconstruir seu patrimônio através da sua vivência e identidade e se trazer para o centro da discussão daquilo que lhe representa e que história é contada. Essa ação, ao contrário do que possa se pensar, não dá voz a esse grupo porque uma voz sempre existiu, mas sim a amplifica e a faz ecoar, em alto em bom som.

Referências

BENHAMOU, F. **Economia do Patrimônio Cultural.** Tradução de Fernando Kollertitz. São Paulo: Edições SESC São Paulo.

BENJAMIN, W. **Magia, técnica, arte e política: Ensaios sobre literatura e história da cultura.** Tradução Sergio Paulo Roanet. 3ª Ed. São Paulo: Brasilience, 1987.

BOURDIEU, P; **DARBEL**, A. **O Amor pela Arte: os museus de arte na Europa e seu público**. Porto Alegre/ São Paulo: Zouk/Edusp. 2003.

GIORDANO, B. **Por eles e para eles: a construção de um Patrimônio Cultural LGBT.** In: Luciano Chinda Doarte (org.) o Patrimônio Cultural entre as teorias e as práticas: reflexões de teoria e prática patrimonial. Curitiba: Instituo Memória. Centro de Estudos da Contemporaneidade, 2019. p. 33- 42.

QUAIS AS POSSIBILIDADES DE UM FUTURO MAIS DEMOCRÁTICO PARA O ENSINO DA ARTE DA DANÇA NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA?

Edna Christine Silva [1] – PJF

Resumo
O total de professores licenciados em dança lecionando na educação básica brasileira representam um total de 263 docentes. Para que cada escola, pública e privada, tenha pelo menos um docente licenciado em dança seriam necessários mais 183.738 licenciados na área. A quantidade de professores na educação básica soma um total de 2.222.400, entre estes, 596.624l, lecionam o componente curricular artes. Talvez essa reduzida quantidade de professores licenciados em dança nas escolas de educação básica brasileira seja reflexo das leis anteriores a LDB 9394/96, assim como, a reduzida quantidade de cursos de licenciatura em dança no país. Essa excassez abre uma lacuna entre o professor dessa arte e a educação básica. Esses números sugerem a seguinte questão: quais as possibilidades de um futuro mais democrático para o ensino da arte da dança nas escolas de educação básica?
Palavras-chave: Dança. Educação. Licenciatura em Dança.

Introdução

O principal objetivo desse estudo é questionar sobre quais as possibilidades para um futuro mais democrático para o ensino da dança nas escolas de educação básica, instigar a discussão sobre a necessidade de ampliar a formação de docentes na licenciatura em dança, assim como, nas diversas linguagens artísticas para a educação básica brasileira em tempos de desmonte educacional.

Para isso, a proposta que alicerça a discussão é um breve breve relato sobre a trajetória da dança na educação básica, por meio, de um histórico das leis que possibilitaram a sua inserção nesse nível de ensino. Em seguida, apresenta dados e quantificações atualizados de professores licenciados nessa área de conhecimento e que estão atuando na educação básica. Assim como, de outros profissionais que estão lecionando dança, sem a devida formação na

[1] Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP. Idealizadora e fundadora da Cia. Ekilíbrio. Professora de Dança da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura de Juiz de Fora. Autora de "Corpomídia na escola: uma proposta indisciplinar". christinesilmor@yahoo.com.br

área e, aponta para a incidência de suas respectivas licenciaturas como: o curso da Modalidade Normal em Ensino Médio, a Licenciatura em Pedagogia e a Licenciatura em Educação Física.

Breve histórico

Não faz muito tempo que a arte da dança foi inserida na educação básica, pois, somente após a Lei Nº 9.394 de vinte de dezembro de 1996. que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB9394/96 e, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, é que a dança passa a ser apontada como conteúdo curricular artístico.

> [...] A seleção e a ordenação de conteúdos gerais de Arte têm como pressupostos a clarificação de alguns critérios, que também encaminham a elaboração dos conteúdos de Artes Visuais, Música, Teatro e Dança e, no conjunto, procuram promover a formação artística e estética do aprendiz e a sua participação na sociedade (BRASIL, 1996, p. 41).

Ou seja, a dança não é mencionada no ensino da arte em documentos anteriores que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional. Porém, não havia somente a ausência da dança, o ensino de arte também não estava presente na educação básica de maneira efetiva. Somente a partir da LDB 9394/96 que o ensino de arte passa a ser considerado "componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos" (BRASIL, 1996, p.08).

A primeira lei brasileira que se refere à Educação é a Lei n° 4.024, publicada em vinte de dezembro de 1961. Essa lei traz em seu artigo 38 item IV, a referência ao ensino da arte, no entanto, a denominação está como "atividades complementares de iniciação artística" (BRASIL, 1961, s/n). Em 1971, após dez anos é publicada a Lei N° 5.692, de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1° e 2º graus – LDB 5692/71. Nessa publicação a inclusão da arte no currículo escolar aparece com o título de Educação Artística. Apesar dessa denominação, a arte ainda não era considerada como disciplina e sim como "atividade educativa". Para o seu ensino na escola era exigida a polivalência do professor, ou seja, o professor de Educação Artística tinha que ensinar artes plásticas, música e artes cênicas, como era denominado na época.

Barbosa (1989) explica que a inserção da arte a partir da LDB 5692/71 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

n°5692" (BARBOSA, 1989, p.170). Essa inserção da arte na escola tinha como propósito uma educação tecnicista que objetivava profissionalizar a criança, com a idade de doze anos. Seguindo essa lógica, a escola secundária, ou seja, o atual ensino médio, era completamente profissionalizante. Barbosa (1989) explica que essa profissionalização destinava a produzir mão de obra barata para as companhias multinacionais que durante do regime da ditadura militar (1964-1983) adquiriram grande poder econômico no Brasil.

A criação dessa lei, para a produção tecnológica da época, apontou para a necessidade de criação de um curso específico, pois, não havia cursos de arte-educação nas universidades brasileiras. Os cursos existentes preparavam professores para o ensino de desenho, principalmente desenho geométrico. Para atender a nova lei, o Governo Federal criou um curso que preparava professores para a disciplina de Educação Artística. O currículo desse curso tinha a duração de dois anos e pretendia preparar um professor capaz de lecionar música, artes plásticas, artes cênicas, tudo ao mesmo tempo em apenas dois anos. Barbosa (1989) classifica esse fato como um absurdo epistemológico. Além disso, a denominação "artes cênicas", em grande maioria, fazia referência ao teatro e não a dança. Dessa maneira, é com a LDB 9394/96 que a dança passa a constar na Educação Básica.

Em 2016, a legislação vem favorecer o ensino da dança na educação básica. Pois, no dia dois de maio de 2016, foi publicada a Lei nº 13.278, que altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de vinte de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. A redação que passa a vigorar a partir dessa data é a seguinte:

> § 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.
> ....."(NR)
> Art. 2º O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos.

A publicação dessa Lei é resultado de uma soma de esforços, principalmente da Federação de Arte Educadores do Brasil – FAEB, que desde 2006, solicita essa mudança.

Em 2018, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular _ BNCC[2], que é um documento norteador para os currículos das redes públicas e privadas de educação básica e para

[2] Disponível em:

o projeto político-pedagógico das escolas. Este documento representa um retrocesso para o ensino da arte, pois, sugere o retorno a polivalência e reduz as artes visuais, dança, música e o teatro a unidades temáticas.

No entanto, existe uma pluralidade de danças no Brasil relacionadas às tradições populares ou não, e, nos contextos diversos há singularidades. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, os resultados do Suplemento de Cultura da Pesquisa de Informações Básicas Municipais - Munic2014[3], ao investigar as 5.570 municipalidades existentes, pode constatar que a dança ocupa o terceiro lugar entre as atividades artísticas exercidas no Brasil, sendo precedida pelo artesanato e as manifestações tradicionais populares. Vale ressaltar que, nesta última há também a presença da dança.

Mas, a dança estava afastada da educação básica? Como uma arte que ocupa o terceiro lugar entre as atividades artísticas exercidas no Brasil pode estar apartada da educação?

É fato que tanto no sistema público quanto particular, a dança não está totalmente fora do sistema educacional básico, o que se percebe é que existe a sua presença, porém entendida como entretenimento. Entre os vários modos da presença dessa arte na educação básica é possível apontar para formatos como: ensaios para apresentações nas datas comemorativas e festividades escolares, sendo lecionada, geralmente, por um professor sem formação na área; e nas oficinas após o turno regular que geralmente são aulas de balé lecionadas por professores que oferecem aulas a partir de suas aprendizagens em academias para determinado estilo. Ou seja, o fazer artístico dessa arte esteve e ainda está reduzido a uma simples reprodução de movimentos, por muitas vezes, repetindo o que os meios de comunicação audiovisuais apresentam.

A dança na educação básica em números

O censo escolar de 2017[4], publicado pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, em janeiro de 2018, aponta que o Indicador de Adequação da Formação Docente demonstrou que

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf acesso em: 07 ago. 2019.

[3] Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95013.pdf . Acesso em: 15 abr.. 2018.

[4]O Censo Escolar denominado Educacenso é uma radiografia anual detalhada do sistema educacional brasileiro. A ferramenta permite obter dados individualizados de cada estudante, professor, turma e escola do país, tanto das redes públicas (federal, estaduais e municipais) como da rede privada, que anualmente precisam enviar obrigatoriamente esses dados. Todo o levantamento é feito anualmente pela internet. A partir dos dados do Educacenso, é calculado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e planejada a distribuição de

a disciplina artes tem o pior resultado apresentado, pois apenas 31,5% dos docentes possuem a formação na área nos anos finais do ensino fundamental. No ensino médio, não se difere muito, pois os professores que possuem a formação adequada representam 41,1%, ficando em penúltimo pior resultado. Nos anos iniciais do ensino fundamental, essa porcentagem galga para 58,7%. Vale destacar que, no momento, a obrigatoriedade do componente curricular arte se concentra apenas nos anos finais do ensino fundamental.

É possível visualizar um panorama desse contexto por meio da Platafoma CultivEduca[5] que, a partir das informações sobre a formação docente, indica que no ano de 2017[6], apenas 263 professores licenciados em dança estavam lecionando na educação básica. Os dados apresentados nessa plataforma são oriundos do Censo Escolar da Educação Básica, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP[7], do ano de 2017.

A quantidade de professores na educação básica soma um total de 2.222.400 (dois milhões, duzentos e vinte e dois mil e quatrocentos), entre estes, 596.624 (quinhentos e noventa e seis mil, seiscentos e vinte e quatro) lecionam o componente curricular artes. No entanto, apenas 27.065 (vinte e sete mil e sessenta e cinco) possuem formação específica em artes e apenas 263 (duzentos e sessenta e três) possuem licenciatura em dança.

QUANTIDADE TOTAL DE DOCENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Total de docentes na educação básica	Total que lecionam o componente curricular artes	Total licenciados em artes	Total licenciados em dança
2.222.400	596.624	27.065	263

recursos para alimentação, transporte escolar e livros didáticos, entre outros. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1ul8OptGdTzory5J0m-TvvSzILCrXmWeE/view Acesso em: 24 fev. 2018.

[5] A Plataforma CultivEduca possui informações gerais sobre os docentes e informações específicas sobre formação inicial, continuada, pós-graduação dos docentes e relação entre disciplinas e formação do docente. Essa é uma iniciativa do Centro de Formação Continuada de Professores / FORPROF / UFRGS, idealizada por Marie Jane Soares Carvalho, Breno Gonçalves Bragatti Neves e Rafaela da Silva Melo. Disponível em: http://cultiveduca.ufrgs.br/0.html Acesso em: 07 mar. 2018. Todos os dados são retirados anualmente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira que recebe informações de todas as escolas brasileiras por meio do Educacenso citado acima. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio acesso em: 07 mar. 2018.

[6] Ainda não há informações sobre o ano de 2018 na Plataforma CultivEduca.

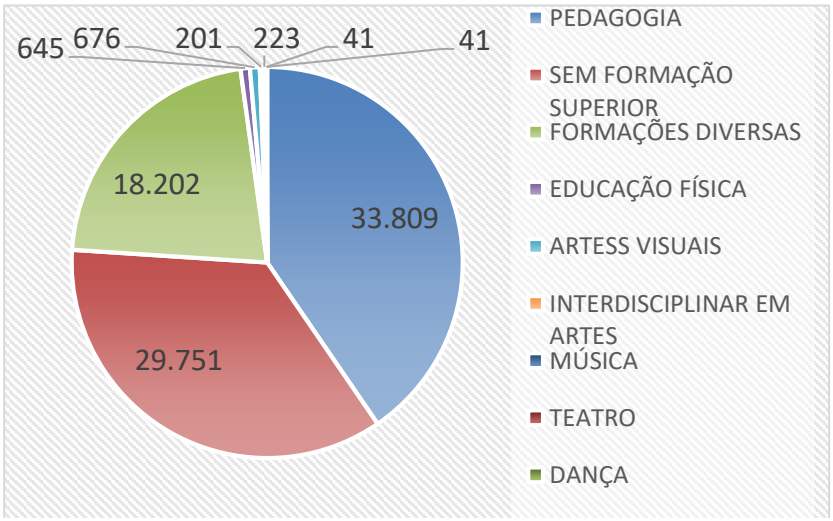
[7] Disponível em: http://portal.inep.gov.br/censo-escolar/ Acesso em: 07 mar. 2018.

Em ordem decrescente, a quantidade de docentes que lecionam artes na escola consiste em: a grande maioria, 239.637 (duzentos e trinta e nove mil, seiscentos e trinta e sete) são licenciados em pedagogia. Seguidos de 172.771 (cento e setenta e dois mil, setecentos e setenta e hum) sem formação em curso superior, talvez possuam o curso na modalidade normal em ensino médio ou, até mesmo, apenas o ensino fundamental. A licenciatura em artes visuais conta com 14.013 (quatorze mil e treze) docentes. Docentes com licenciatura intedisciplinar em artes são 9.835 (nove mil, oitocentos e trinta e cinco) professores. Licenciados em educação física são 5.796 (cinco mil, setecentos e noventa e seis mil) docentes. Os que possuem licenciatura em música são 2.264 (dois mil, duzentos e sessenta e quatro). Docentes que posuem licenciatura em teatro são um total de 690 (seiscento e noventa). Licenciados em dança apenas 263 (duzentos e sessenta e tres). Além disso, 151.355 (cento e cinquenta e hum mil, trezentos e cinquenta e cinco) possuem outro curso superior.

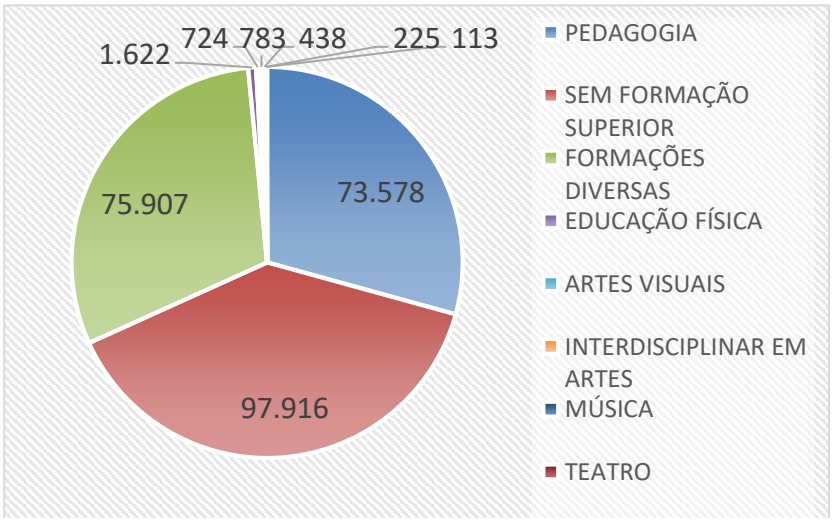
Como pode ser visto, apenas a licenciatura em artes visuais possui uma quantidade expressiva de profissionais com 23.848 (vinte e tres mil, oitocentos e quarenta e oito) licenciados na área. Isto é, somando os licenciados em artes visuais com os licenciados interdisciplinar em artes. Ou seja, entre os 596.624 (quinhentos e noventa e seis mil, seiscentos e vinte e quatro) docentes que lecionam artes, apenas 27.065 (vinte e sete mil e sessenta e cinco) possuem formação em artes e 263 (duzentos e sessenta e três) são licenciados em dança. São 569.296 (quinhentos e sessenta) docentes que lecionam o componente curricular artes e não possuem licenciatura na área. Colocar todos esses números pode parecer se tratar de um ranking, mas não é, pois esses são dados quantitativos da reduzida representação dos professores de licenciados em artes na educação básica.

FORMAÇÃO DE DOCENTES NO BRASIL QUE LECIONAM ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA POR REGIÕES

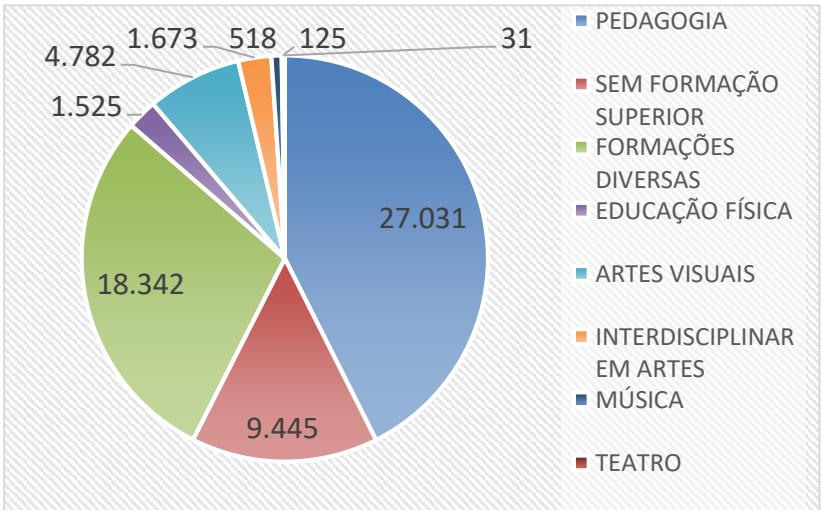
REGIÃO NORTE



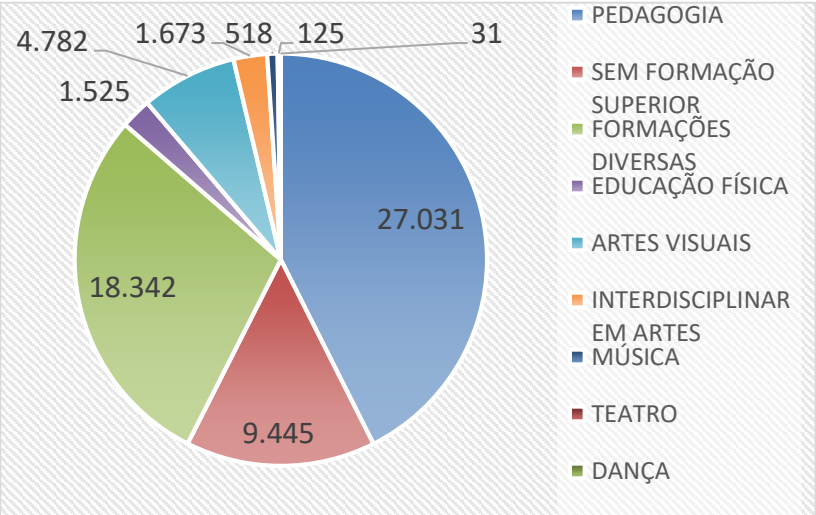
REGIÃO NORDESTE



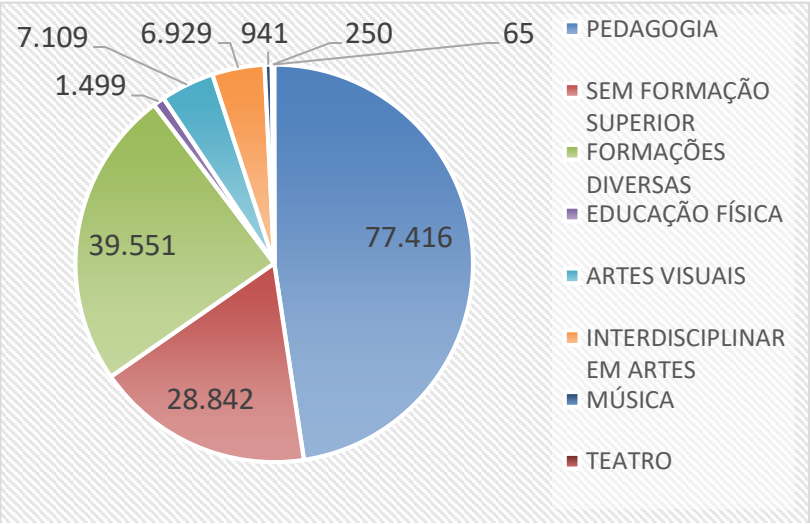
REGIÃO CENTRO OESTE



REGIÃO SUL



REGIÃO SUDESTE

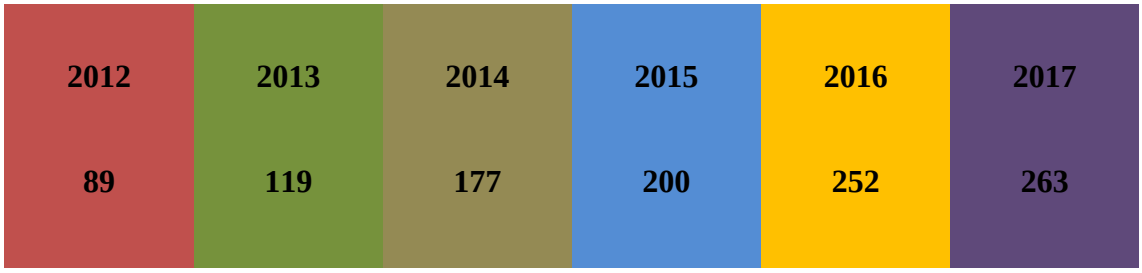


Ao comparar esses dados aos números de professores licenciados em dança, percebe-se a carência de profissionais, pois, em um país que possui 184.001 (cento e oitenta e quatro mil, e uma) escolas de educação básica[8] e 2.222.400 (dois milhões, duzentos e vinte e dois mil e quatrocentos) professores atuando nessas escolas, apenas 263 (duzentos e sessenta e rês) são licenciados em dança.

[8]Censo Escolar 2017 – Notas estatíticas. Disponivel em: https://drive.google.com/file/d/1ul8OptGdTzory5J0m-TvvSzILCrXmWeE/view. Acesso em: 11 mai. 2018.

Para que em cada instituição de educação básica brasileira tenha pelo menos um professor licenciado em dança, é necessário mais 183.738 (cento e oitenta e quatro mil, e hum) licenciados na área.

QUANTIDADE DE LICENCIADOS EM DANÇA LECIONANDO NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA, ENTRE OS ANOS DE 2012 A 2018:



É crescente o número de licenciados em dança lecionando na educação básica, porém, ainda está muito aquém das necessidades. Ou seja, atender com pelo menos um professor de dança em cada uma das 184.001 (cento e oitenta e quatro mil e hum) escolas de educação básica.

Talvez, essa reduzida quantidade de professores licenciados em dança nas escolas de educação básica brasileira seja um reflexo das leis anteriores a LDB 9394/96, assim como a reduzida quantidade de cursos de licenciatura em dança no país, que ao todo são trinta e cinco[9]. A escassez de ofertas de cursos nessa área abre uma lacuna entre o professor dessa arte e a educação básica, pois, apenas dezessete estados oferecem cursos de licenciaturas. Ou seja, dos vinte e sete estados brasileiros, em dez destes[10] não há possibilidades de se cursar uma licenciatura em dança. Isso faz com que profissionais que gostariam de cursar uma licenciatura em dança, para exercer essa profissão, tenha que recorrer à outra licenciatura qualquer, caso queira exercer o ofício de professor na educação básica. Nessa lógica, não existe no país número de docentes em dança suficiente para lecionar em cada uma das instituições de educação básica.

A partir desse demonstrativo, é possível identificar que o ensino do componente curricular dança é lecionado, principalmente, por professores com formação em curso de pedagogia, assim como, por professores com formação em ensino médio na modalidade normal/magistério. A próxima formação que aparece com maior número de docentes lecionando o componente arte são licenciados em educação física; e a seguir, em conjunto, formações diversas, licenciados ou não.

[9] Dados obtidos na página do e-mec. Disponível em: http://emec.mec.gov.br/ acesso em: 05 SET 2019.

[10]Os estados brasileiros do Acre, Amapá, Espírito Santo, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Piauí, Rondônia, Roraima e Tocantins não possuem curso de licenciatura em Dança.

QUANTIDADE DE PROFESSORES LICENCIADOS EM DANÇA LECIONANDO NA EDUCAÇÃO BÁSICA POR ESTADO

Acre	Amazonas	Amapá	Pará	Roraima	Rondônia	Tocantins
00	23	00	18	00	00	00

Alagoas	Bahia	Ceará	Maranhão	Paraíba	Pernambuco	Piauí	R.Norte	Sergipe
03	84	03	02	04	01	01	09	06

Distrito Federal	Goiás	Mato Grosso	Mato Grosso do Sul
05	04	00	04

Espírito Santo	Minas Gerais	Rio de Janeiro	São Paulo
02	13	18	32

Paraná	Rio Grande do Sul	Santa Catarina
04	19	08

QUANTIDADE DE PROFESSORES LICENCIADOS EM DANÇA LECIONANDO NA EDUCAÇÃO BÁSICA POR REGIÃO

Norte	Nordeste	Centro	Sul	Sudeste
41	113	13	33	65

Esses números explicitam a importância dos cursos de licenciatura. O estado da Bahia, onde foi criado a primeira licenciatura em dança[11] no Brasil, é o que possui o maior número de licenciados atuando na educação básica.

Essa situação indica que para assegurar o ensino com profissionais licenciados na área torna-se necessário a ampliação e democratização dos cursos de licenciatura em dança/arte.

Considerações Finais

Esse estudo não tem a pretensão de ser conclusivo e, sim, disparar alguns questionamentos que possam fomentar a discussão sobre o assunto. Nesse sentido, algumas indagações são apresentadas, iniciando pelo título proposto: Como ampliar a oferta de cursos de licenciatura em dança em tempos de desmonte da educação brasileira? Não seria interessante, nesse momento, tecer ponderações sobre a educação a distância, assim como fez a licenciatura em dança da Universidade Federal da Bahia[12]? Essa não seria uma maneira de expandir a quantidade de licenciados na área, considerando o amplo alcance e o baixo custo?

[11] Em 1956 é criado o primeiro curso de licenciatura em dança no Brasil quando o Professor Edgard Santos, Reitor da Universidade Federal da Bahia – UFBA apoiou e efetivou o projeto de criação dos cursos de licenciatura em dança e dançarino profissional. Disponível em: http://www.danca.ufba.br/historia.html Acesso em: 09 jan. 2016. Posteriormente, foram necessários mais vinte e oito anos para a criação do segundo curso de licenciatura em dança na Faculdade de Artes do Paraná – FAP, em 1984. Disponível em: http://www.fap.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=12 Acesso em: 09 jan. 2016. A expansão dos cursos de licenciatura em dança somente se efetivou a partir de 2006, com a proposta do Governo Federal de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, que possibilitou a abertura de novos cursos de graduação. O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm Acesso em: 25 mar. 2018.

[12] A Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia – UFBA, propôs em 2016 a primeira licenciatura a distância em dança. Disponível em: https://ingresso.ufba.br/ead Acesso em: 17 mar. 2018. Na página inicial do curso tem os seguintes dizeres: "Este curso tem o objetivo de contribuir para a formação de professores da Educação Básica minimizando o déficit educacional do Estado da Bahia e estimular a inclusão efetiva da Dança enquanto linguagem artística nos currículos escolares em atendimento à Lei de Diretrizes e Bases (LDB)". Disponível em: https://sead.ufba.br/cursos/licenciatura-em-danca acesso em: 07 ago. 2019.

As licenciaturas em artes visuais já são oferecidas a distância e, talvez por isso, exista um maior número de profissionais com formação na área na educação básica. No entanto, a quantidade de profissionais atuando na área de artes sem formação é muito superior. Considerando que esses profissionais possuem formação em outra área e atuam na área de artes, não exerceriam melhor a docência se obtivessem uma formação na linguagem artística que atuam?

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**: realidade hoje e expectativas futuras. Estud. av. [online]. 1989, vol.3, n.7, pp.170-182. disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a10.pdf acesso em: 05 jan. 2016

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: IBGE. **Perfil dos estados e dos municípios brasileiros**: cultura: 2014, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95013.pdfAcesso em: 03 mai. 2016

_____. Casa Civil. **Diretrizes Curriculares da Educação Nacional.** Brasília: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm Acesso em: 03 mai. 2016.

_____. Casa Civil. **Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2° graus.** Brasília: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm Acesso em: 03 mai. 2016.

_____. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. **ParâmetrosCurriculares Nacionais Arte**. Brasília: MEC/SEB, 1997. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf Acesso em: 05 abr. 2014.

_____. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. LDB 9394/96 **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 03 mai. 2016

_____. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. BNCC Base Nacional Curricular Comum. Brasília, MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 07 ago. 2019.

_____. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. **Censo Escolar**. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/censo-escolar/ Acesso em: 07 mar. 2018.

_____. LEI Nº 13.278, DE 2 DE MAIO DE 2016. **Disponível em:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm acesso em:

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Centro de Formação Continuada de Professores. Marie Jane Soares Carvalho; Breno Neves; Rafaela Melo. **CultivEduca** - valorizar o educador faz toda a diferença. BR nº 512014001340-5, 07 nov. 2014. Disponível em: < http://cultiveduca.ufrgs.br/#conheca1 >. Acesso em: 26 mai. 2016.

MESAS-SIMULTÂNEAS

(Micro)políticas Educacionais, discursos e práticas para destituir a arte da escola

A ARTE/EDUCAÇÃO E AS PESQUISAS SOBRE O 'ESCOLA SEM PARTIDO'

Charles Immianovsky [1] – FURB/IFC
Carla Carvalho [2] – FURB

Resumo
O artigo é resultado de uma pesquisa exploratória que tem por objetivo discutir a arte/educação em tempos de "Escola Sem Partido" (ESP). O estudo baseou-se na análise de artigos, de matérias jornalísticas e dos resumos de teses e dissertações do repositório da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). No seu conjunto, o texto explicita o ESP como "realidade visível", a produção acadêmica sobre o tema, e traz indícios das implicações do ESP para a Arte/Educação no Brasil.
Palavras-chave: Escola Sem Parido. Educação. Arte/Educação.

Introdução

Recentes alterações na Constituição Federal (CF) e reformas provocam, na atualidade, modificações estruturais no sistema de ensino público brasileiro, com impacto sobre a efetivação de uma educação pública, universal, gratuita e de qualidade (CUNHA, 2017; FERRETI; SILVA, 2017; MOTTA; FRIGOTTO, 2017). Para outros pesquisadores (FRIGOTTO, 2017; PENNA, 2017), uma 'nova' ameaça – o movimento 'Escola Sem Partido' (ESP) – agrega-se ao contexto de ofensivas à educação brasileira. As alterações constitucionais, as reformas e o ESP reforçam o entendimento de que o "[...] golpe de Estado perpetrado contra a Constituição Federal e a democracia no Brasil em 2016 […] deu início a um gigante processo de retrocesso dos direitos econômicos e sociais do povo brasileiro" (PRONER; STROZAK, 2017).

Ao se identificar o ESP como 'nova' ameaça para a educação brasileira, desenvolveu-se uma pesquisa exploratória baseada na análise de matérias jornalísticas, em leituras de artigos do livro *Escola "sem" Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira* e num

[1] Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Professor do Instituto Federal Catarinense – Campus Luzerna. E-mail: ismirnov_arte@hotmail.com.
[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB). E-mail: ca.carvalho@terra.com.br.

estudo de teses e dissertações do tipo "estado da arte" (FERREIRA, 2002). Buscou-se, a partir do material analisado: (1) evidenciar o ESP como 'realidade visível' nos meios de comunicação, em instâncias jurídicas e políticas, bem como na pesquisa acadêmica; (2) identificar as questões problematizadas por pesquisas sobre o ESP e seus resultados; (3) indiciar questões e implicações do ESP para arte/educação no Brasil.

Da invisibilidade à 'realidade visível'

O ESP, criado em 2004 pelo advogado paulistano Miguel Nagib, apresenta-se como uma iniciativa apartidária de alguns pais e estudantes que se dizem preocupados com uma suposta contaminação político-ideológica de esquerda nas escolas e universidades brasileiras. No *site* escolasempartido.org, mantido por Miguel Nagib, é possível constatar que o ESP propaga a ideia de que professores adeptos da ideologia de esquerda estariam se aproveitando da condição de autoridade máxima em sala de aula para 'fazer a cabeça' dos estudantes.

Em 5 de maio de 2016, com a aprovação da Lei nº 7.800/2016, no estado de Alagoas, sedimentada nas ideias do ESP, o Programa Escola sem Partido tornou-se temporariamente uma realidade. Em 2017, o ESP se tornou uma 'realidade visível', com a presença do tema nas mídias jornalísticas e nas instâncias acadêmicas, jurídicas e políticas. Em levantamento realizado em outubro de 2017, constatou-se a presença do tema em todas as cinco mídias jornalísticas pesquisadas (*on line*): Brasil de Fato, Caros Amigos, Carta Capital, Folha de São Paulo e Revista Veja.

Nas instâncias políticas, após a aprovação da Lei nº 7.800/2016, cresceu a quantidade de Projetos de Lei (PL) apresentados pelos legislativos de estados e municípios. Levantamento (atualizado até 08/01/2018) disponível no *site* do coletivo Professores Contra o Escola Sem Partido (PCESP) registra mais de 140 PLs relacionados ao Programa Escola sem Partido, parte destes datados de 2017.[3] Enquanto aumentava a quantidade de PLs, foram publicitados episódios de perseguição e censura aos professores, como as denúncias por doutrinação ideológica e as manifestações nas redes sociais de apoiadores do ESP incentivando estudantes a filmarem professores em supostas práticas de doutrinação.[4]

[3]Disponível em: https://bit.ly/2B1XFxv. Acesso em: 3 jan. 2019.

[4]Segundo matéria do jornal *Brasil de Fato*, Ana Caroline Campagnolo, defensora do ESP, processou uma professora por "perseguição ideológica" em 2017 e estimulou estudantes a denunciarem professores após as eleições de 2019. Disponível em: https://bit.ly/2M58lBS. Acesso em: 7 jan. 2019.

Conviveu-se ainda com a censura a eventos artísticos. Os episódios iniciaram com o cancelamento da exposição *Queermuseu – cartografias da diferença na arte brasileira*, no Santander Cultural, em Porto Alegre, no dia 10 de setembro de 2017, após protestos nas redes sociais liderados pelo Movimento Brasil Livre (MBL), que acusava a exposição de fazer apologia à pedofilia e à zoofilia. Na sequência, o prefeito Marcelo Crivella não autorizou o Museu de Arte do Rio (MAR) a realizar a mesma exposição. Depois, em Campo Grande (MT), sob a acusação de apologia à pedofilia, a polícia apreendeu uma tela exposta no Museu de Arte Contemporânea do Mato Grosso do Sul, e, no Sesc Jundiaí, em São Paulo, a peça *Evangelho Segundo Jesus, Rainha do Céu* foi proibida por um juiz minutos antes da estreia, no dia 15 de setembro de 2017 (BALDEZ, 2017).

O Supremo Tribunal Federal (STF) também se manifestou sobre o assunto em 2017, em decisão cautelar do Ministro Luís Roberto Barroso na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 5537, movida pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (Contee) contra a Lei nº 7.800/2016. Na decisão, o Ministro deferiu o pedido de inconstitucionalidade da lei e determinou a suspensão da integralidade dos seus efeitos, com base na defesa das normas legais, do respeito ao direito à educação, ao pluralismo de ideias e à liberdade de ensinar (BRASIL, 2017).

Enquanto o ESP se tornava cada vez mais presente nas mídias jornalísticas e nas instâncias políticas e jurídicas, aumentava a atenção dos pesquisadores sobre o assunto. O livro *Escola "sem" Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira* (2017), organizado pelo professor e pesquisador Gaudêncio Frigotto, apresenta o primeiro conjunto de textos com estudos e análises sobre o tema. Os textos permitem conhecer o ESP, suas ações e algumas ameaças deste à educação brasileira. Em levantamento realizado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), em dezembro de 2018, utilizando-se dos descritores de busca 'Escola Sem Partido' e 'ESP', foi possível constatar que os pesquisadores estavam atentos ao avanço do ESP e buscavam investigá-lo. No levantamento, foram selecionados trabalhos realizados após 2004 que apresentassem, no título ou nas palavras-chave do resumo, os descritores mencionados. Foram identificados quatorze trabalhos relacionados ao tema: uma dissertação de mestrado defendida no ano de 2016, cinco dissertações e uma tese datadas de 2017 e seis dissertações e uma tese defendidas em 2018.

Demonstrado o ESP como 'realidade visível' na mídia, no meio acadêmico e nas instâncias jurídicas e políticas, aprofundou-se o conhecimento sobre o movimento e sobre as

pesquisas relacionadas ao tema através da análise dos resumos das teses e dissertações selecionadas na BDTD. A análise dos resumos foi realizada com foco nos objetivos e/ou questões-problemas das pesquisas e nos resultados. Três resumos não explicitam os resultados, sendo necessário recorrer às considerações finais dos trabalhos.

As pesquisas sobre o ESP

Aqui, a análise dos resumos das teses e dissertações é tecida em diálogo com textos do livro Escola "sem" Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Buscou-se construir uma História das pesquisas sobre o ESP, pois o "estado da arte" realizado a partir dos resumos será sempre uma das possíveis Histórias a conceber (FERREIRA, 2002).

Moura (2016), ao analisar os PLs do "tipo escola sem partido" em tramitação no Congresso Nacional, relacionando-os a iniciativas legislativas correlatas em estados e municípios e examinando seus impactos para o ensino de História, mostra que esses projetos e seus congêneres fazem parte de um movimento conservador mais amplo, a exemplo do combate à chamada 'ideologia de gênero', adotada por denominações religiosas.

Monteiro (2018) explora os conceitos de secularização e laicidade para compreender o processo brasileiro em direção à constituição de uma sociedade pluralista. Busca perceber essa constituição historicamente, por meio de pistas empíricas e bibliográficas e a partir de propostas legislativas e resoluções para o currículo escolar recente. A pesquisadora constata que, no Brasil, a interface entre religião e escola é umbilical (às vezes explícita, às vezes implícita) e afirma que a presença do pentecostalismo abala a naturalizada acomodação entre Estado e Igreja Católica, colocando em disputa o significado do conceito de laicidade e de democracia no cotidiano das relações que se manifestam na escola.

Roseno (2017), ao analisar os conteúdos do site do ESP e as entrevistas de Miguel Nagib, mostra que o movimento, em aliança com os setores conservadores, age para barrar, excluir e proibir qualquer discussão de gênero na educação brasileira, por meio de discursos que constroem negativamente o termo 'ideologia de gênero'.

Os estudos de Moura (2016), Roseno (2017) e Monteiro (2018) expõem a forte presença das instâncias religiosas atuando na disputa em torno da compreensão de escola pública e democrática. Essas instâncias religiosas, de forma mais ou menos explícitas, hoje, contribuem para a propagação de algumas ações do ESP, especialmente no que se refere a ofensivas aos direitos humanos. Promovem ações para inviabilizar e criminalizar quaisquer iniciativas e

propostas que abordem os temas desigualdade de gênero e diversidade sexual ou que encampem o combate ao preconceito, ao sexismo e à LGBTfobia, além da ofensiva contra os livros didáticos com abordagem crítica e reflexiva sobre esses temas (MATTOS et al., 2017).

Dias (2018) analisou as postagens mais relevantes relacionadas com a questão do Programa Escola Sem Partido dos seis maiores grupos online nacionais, conservadores e liberais internos ao Facebook. O estudo do pesquisador mostra que os grupos conservadores são mais favoráveis ao Programa e que a militância em defesa do Projeto Escola Sem Partido apresenta um tom contraditório com as demandas do próprio projeto.

Rettich (2018) reforça o tom contraditório do ESP demonstrando que a neutralidade ideológica proposta para as escolas brasileiras não está relacionada às correntes ideológicas que se vinculam ao Programa Escola Sem Partido. Para tanto, a pesquisadora analisou os PLs vinculados ao Programa (PL nº 867/2015 e apensados), algumas postagens da página 'Mães pelo Escola Sem Partido' no Facebook e denúncias contidas na página do ESP.

Pereira (2017) analisou os discursos escritos ou verbais de deputados federais relacionados aos PLs com temática afim ao ESP, a fim de identificar o posicionamento assumido por seus autores quanto aos direitos humanos de pessoas cuja sexualidade ou a identidade de gênero se difere do padrão heteronormativo e heterossexual. O estudo conclui que a compreensão de direitos humanos por parte dos parlamentares é relativa, pois não abrange todos, mas está enraizada na forma como se deu a cidadania brasileira (patriarcal, carregada de conservadorismos e ideais religiosos), que fomenta um olhar preconceituoso, sexista e colonizado sobre as diferenças e as identidades sexuais, permitindo que discursos como o da 'ideologia de gênero' se imponham e afetem espaços que deveriam ser democráticos, a exemplo do espaço escolar.

Estes estudos (MOURA, 2016; PEREIRA, 2017; ROSENO, 2017; DIAS, 2018; RETTICH, 2018), no seu conjunto, reforçam a compreensão de que o ESP esconde "[…] uma poderosa teia de relações que surpreende pelo cunho conservador, com várias articulações e redes que perpassam por entidades da sociedade civil, instâncias religiosas e partidos políticos" (ESPINOSA; QUEIROZ, 2017, p. 49), e que a ideologia conservadora é o principal elo nessa teia de relações.

A poderosa teia de relações que o ESP esconde dá sentido à hipótese levantada por Tommaselli (2018) de que o ESP é uma parte importante da pauta política da direita contemporânea, que se articula a um movimento social e político de cunho conservador mais

amplo, em ascensão no país desde 2013. Essa teia de relações faz o ESP funcionar e tornar-se uma 'realidade visível' mesmo quando revelada sua inconsistência teórica e jurídica. Tommaselli (2018) realiza um percurso histórico e identifica nas raízes do Brasil a presença de elementos que explicam o avanço contemporâneo dessas forças autoritárias e sua disseminação por meio da educação; neste percurso, são contestados os mitos de "não violência" e de "democracia racial". Os elementos autoritários identificados foram rearranjados no Brasil, impulsionando o discurso conservador e autoritário via acirramento de classes e apoio da impressa, abalando a democracia brasileira. O pesquisador também emprega o conceito de 'personalidade autoritária', de Theodor W. Adorno, e levanta um outro risco à educação democrática, que reverbera nos resultados de outro estudo – o potencial fascista do ESP. Nesse sentido, analisando e confrontando os discursos expressos nas mídias sociais (Facebook e websites) do ESP e do PCESP, Pinheiro (2017) conclui que o ESP se manifesta como antimovimento social, com elementos característicos do Ur-Facismo; e o PCESP, como um movimento social caracterizado por práticas educativas e por uma narrativa de resistência.

Além do Movimento PCESP, outras pesquisas destacam ações de enfrentamento ao ESP. Roseno (2017) enfatiza um movimento de resistência construído por uma rede de associações profissionais, entidades sindicais e movimentos sociais em defesa da educação e dos órgãos nacionais e internacionais, que, através de diversas ações, vem fortalecendo a agenda das políticas educacionais de gênero e diversidade sexual no Brasil. Já Menegas (2018) investigou um grupo de quinze professores de uma escola da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, para compreender o desenvolvimento crítico e reflexivo docente acerca das possíveis consequências e influências do Programa Escola Sem Partido. No diagnóstico prévio, o pesquisador percebeu que os professores pouco conheciam sobre o assunto, mas, após a realização de ações reflexivas (debate e discussões) sobre o Programa, o nível de consciência crítica deles aumentou. A pesquisa, realizada por meio de Formação Continuada em Serviço, mostra uma possível ação de enfrentamento ao ESP.

Menegas (2018) também identificou que os professores se aproximam do Programa Escola Sem Partido devido ao seu conteúdo conservador, mas se distanciam dele quando percebem a forma com que afeta a função docente. Os professores afirmam que o projeto é desnecessário à educação brasileira e que não doutrinam ideologicamente os estudantes, deixando transparecer que os meios de comunicação concorrem na construção das subjetividades dos alunos, causando impotência docente e enfraquecimento da escola. A

conclusão do estudo é que a tentativa de impor a 'mordaça' aos professores acabou por fazer com que eles se preparassem para enfrentar e resistir conscientemente ao Programa, diante da desvalorização profissional e dos ataques autoritários, vigilantes e controladores do Programa Escola Sem Partido.

As pesquisas que investigaram a relação dos professores com o ESP mostram que o discurso conservador aproxima os professores desse antimovimento social e que a fala dos professores carrega as falsas dicotomias contidas nesse discurso. São achados relevantes para a reflexão sobre a formação de professores no âmbito de uma educação democrática, pois demonstram a presença de uma 'raiz' autoritária e conservadora e de concepções e/ou posicionamentos por parte de professores que vão de encontro a uma educação democrática. Estas pesquisas também revelam falas dos professores que entram em contradição com a própria natureza da disciplina que lecionam. Orofino (2018) aplicou questionários e entrevistas semiestruturadas a educadores da área de Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) de uma rede estadual de ensino, que versavam sobre o Programa Escola Sem Partido e também sobre as questões de gênero relativas à presença de mulheres nas carreiras científicas e tecnológicas. O estudo enfatiza que, por exemplo, a falsa dicotomia – a existência de uma escola 'com' partido – expressa nas falas dos professores é baseada em argumentações contraditórias e não se coaduna com a própria natureza da ciência e do ensino de ciências. Com relação às questões de gênero, a pesquisadora afirma que esses educadores não compreendem o gênero como uma construção social do sexo anatômico e produto da realidade social, porém reconhecem que atualmente há maior atuação das mulheres no meio científico e revelam que já presenciaram situações de discriminação e preconceito no tocante à maternidade e às questões familiares, ao assédio e às carreiras preestabelecidas para homens e mulheres.

Caldas (2018) desenvolveu um trabalho de história oral com professores de História do ensino básico envolvidos no debate público sobre o ESP e sobre educação democrática, ao fim do qual concluiu que as histórias de vida, as memórias pessoais e coletivas, bem como os valores incorporados em suas formações familiares, escolares, políticas, intelectuais e profissionais estão em íntima relação com suas maneiras de serem professores e de conceberem a história e o ensino de história. Nesse sentido, o autor reflete que o impacto do ESP sobre a disciplina de História não se restringe a atacar a liberdade de ensinar e aprender, mas sobretudo inibe o compartilhamento de histórias, memórias, experiências e identidades que estão à margem da historiografia e do ensino de história. A pesquisa também mostrou que as questões

socialmente vivas nos debates públicos do tempo presente aparecem organicamente nas aulas de História e que os professores têm posicionamentos diferentes sobre as questões em disputa, especialmente no que diz respeito ao ESP e aos temas polêmicos a ele relacionados. Esta pesquisa revela que é um contrassenso a ação pretendida pelo ESP de dissociar o 'eu' pessoal do 'eu' profissional do professor e que o argumento utilizado pelo movimento de que haveria uma espécie de monopólio ideológico dominando as escolas brasileiras parece não ter sustentação.

Outros estudos buscaram compreender as estratégias utilizadas nas ações do ESP para legitimar e implementar uma pauta (ultra)conservadora na educação via alteração na legislação. Essas ações buscam a desqualificação da profissão docente e o incentivo, na escola, de práticas de denúncia e criminalização dos professores, baseadas em ideias de professor opressor e de aluno passivo nas relações pedagógicas (RAMOS, 2017). Katz (2017) analisou as enunciações proferidas pelo ESP em postagens no website do movimento, buscando responder como operam as "investidas de poder" lançadas pelo ESP sobre as condutas docentes (estratégia de dominação praticada pelo ESP em duas frentes: a construção de verdades que subsidiaram o movimento nas suas afirmações e o mecanismo da denúncia). As investidas de poder funcionam por meio de técnicas de poder, nomeadas de Técnicas Educativo-Políticas e de Técnicas Jurídicas, mostrando que os PLs do Programa Escola Sem Partido tornaram-se apenas mais uma peça do mecanismo usado para o governamento dos professores. Assim, o pesquisador conclui que, embora as Técnicas Jurídicas sejam decisivas, atualmente, sua força se dá por conta dos procedimentos que as precedem. Por fim, as investidas de poder acabaram por construir identidades docentes desejáveis, que funcionam como posições de sujeito a serem ocupadas pelos docentes.

As Técnicas Educativo-Políticas que fazem funcionar as 'investidas de poder' do ESP sobre as condutas docentes são evidenciadas em pelo menos três publicações de autoria do coordenador do movimento: o cartaz Deveres do Professor, o artigo A ideologia de gênero no banco dos réus e a carta Mensagem de fim de ano do coordenador do Escola sem Partido ao militante disfarçado de professor. Ao analisar as três publicações, estabelecendo paralelos entre elas, os PLs nº 867/2015 e nº 193/2016 e outros materiais divulgados pelo ESP, Melo (2017) identificou uma "cenografia discursiva" de combate, censura e perseguição ao profissional docente e o estímulo de "dispositivos paranoicos" em torno do ato de lecionar, ambos

reveladores de um discurso de ódio à categoria e à prática docentes, que desvalorizam a atividade e a imagem profissional do professor.

Santos (2017), ao discutir os conceitos de corpo e sexualidade, bem como as relações de poder na Modernidade a partir da teoria foucaultiana, relacionando-os a análises de dois PLs (PL nº 867/2015 e PL nº 193/2016), mostra que os discursos são construídos como estratégias biopolíticas de poder, uma vez que sua base se constitui através dos temas que os PLs enaltecem e apresentam como verdade unilateral na escola. Para o pesquisador, os resultados mostram a necessidade de uma educação que priorize o processo de constituição do sujeito a partir de sua subjetividade, de modo a afastá-lo do modelo individualizante, que estabelece relações fixas de poder e constrange a resistência e a diversidade na escola.

A Arte/Educação em tempos de ESP

Após demonstrar que o ESP adentra o campo educacional brasileiro, tornando-se 'realidade', seja pela sua presença nas mídias, nas instâncias jurídicas e políticas ou no meio acadêmico, insere-se aqui a arte/educação no debate, para indicar possíveis ameaças do ESP para a arte/educação brasileira. Argumenta-se que a discussão é urgente e incontornável, pois o campo é terreno fértil às influências e aos ataques desse antimovimento social, por coadjuvar temas e questões implícitas à arte e à educação que são combatidos pelas ações do ESP. Embora nenhuma das pesquisas acadêmicas analisadas no estudo investigou a relação entre o ESP e a arte/educação, é possível transversalizar algumas questões e implicações deste antimovimento social para a arte/educação no Brasil. O debate parece especialmente importante tendo-se em vista o que algumas autoras (BARBOSA, 2014) demarcaram como ensino de arte pós-moderno, iniciado pela presença da imagem nas aulas de arte e de diferentes manifestações artísticas e culturais.

Diante da retomada da ideia de uma educação escolar que se aproxima de um 'neotecnicismo', com ações e discursos que criminalizam a concepção de conhecimento histórico, a diversidade e a pluralidade, como, por exemplo, as práticas que denunciam 'doutrinação sistemática' no Candomblé e na Umbanda em razão da presença de uma imagem de Xangô num livro didático (PENNA, 2017), algumas perguntas se desdobram para o campo da arte/educação: poderíamos ver reeditada a disciplina de Educação Artística no currículo da Educação Básica? O que entraria e o que estaria de fora dos livros didáticos? Seriam reeditados os livros com descrições de técnicas como lápis de cera e anilina, desenho raspado, desenho de

giz molhado? Estaríamos autorizados a trabalhar com quais imagens e com quais obras de arte? O que mais seria desautorizado, além das imagens de Xangô? Diante da indefinição ou incerteza sobre o que estaríamos autorizados a utilizar, poderíamos ver o ensino de arte se restringir ao *laissez-faire*? Se a ideia prosperar, o neotecnicismo trará consequências para as abordagens multiculturais do ensino de arte, como a "Cultura Visual" (HERNÁNDEZ, 2007) e a "Estética do cotidiano" (RICHTER, 2008)?

O combate à chamada 'ideologia de gênero', que sustenta parte da rede do ESP e integra a pauta introduzida pelo movimento, traz implicações principalmente para o trabalho com produções da arte contemporânea, dentro e fora da escola, uma vez que, conforme identificou Canton (2009), corpo, identidade e erotismo são temas que permeiam parte da produção contemporânea. No âmbito das abordagens do ensino de arte que incluam a produção contemporânea, outras questões surgem: qual o efeito das redes e ações do ESP sobre abordagens e práticas que exploram a arte contemporânea na escola? Seria permitido explorar temáticas da arte contemporânea como corpo e identidade? Neste cenário, qual o alcance teria, na arte e no ensino de arte, o silenciamento pretendido pelos agentes (individuais e coletivos) ligados à teia de relações do ESP quanto às discussões de gênero e aos artefatos artísticos de grupos marginalizados e de minorias?

Posicionar a arte/educação diante do ESP dá visibilidade a prováveis implicações deste movimento no ensino de arte, além de servir, principalmente aos pesquisadores, para desenhar propostas de pesquisa e questões que possam ser problematizadas junto aos professores de arte. Pretende-se fazer com que essas perguntas funcionem como lampejos para pensar, refletir e analisar se a arte/educação no Brasil, em tempos de Escola 'sem' Partido, estaria diante de 'novos-velhos' tempos.

Considerações finais

O diálogo com as contribuições oriundas do livro *Escola "sem" Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira* revela a densidade das reflexões sobre o ESP realizadas no âmbito acadêmico, que reafirmam o movimento como uma ameaça ao direito a uma educação democrática e de qualidade. O cenário requer atenção sobre as implicações do ESP (enquanto antimovimento social e como Programa) para as concepções e teorias pedagógicas, as metodologias de ensino, as políticas públicas, os currículos escolares, a

produção de conhecimento nas diversas áreas de saber e também para atuação e formação dos profissionais da educação.

Para os inseridos no campo da arte/educação, o texto sugere que se trata de uma questão urgente e incontornável, seja pela 'realidade visível' demonstrada, seja pelo 'fértil' terreno do campo (arte e educação em intersecção) ou ainda pelas diversas questões levantadas. Assim, chama-se a atenção para o combate e a resistência ao discurso, às ações e aos PLs do ESP, sobretudo para o lugar que nós, arte/educadores, ocupamos ou ocuparemos no debate – deixaremos o ESP permear a arte/educação ou seremos resistência? Por fim, uma questão: pode a arte/educação não se tornar alvo do ESP, mas sim o lugar de resistência a ele?

Referências

BALDEZ, Coryntho. O que está por trás da censura à arte no Brasil. **Boletim eletrônico Conexão UFRJ**, Rio de Janeiro, n. 11, out. 2017. Disponível em: https://bit.ly/35p8VC3. Acesso em: 7 jan. 2019.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino da arte**: anos 1980 e novos tempos. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5537. Requerente: CONTEE. Requerido: Assembleia Legislativa do Estado de Alagoas. Relator: Ministro Luís Roberto Barroso. Brasília, DF, 21 de março de 2017. **Diário da Justiça Eletrônico**: Brasília, DF, 22 mar. 2017. Disponível em: https://bit.ly/2AlRjIm. Acesso em: 09 jun. 2019.

CALDAS, Renan Rubim. **Narrativas em movimento – do "Escola sem Partido" à "Educação democrática"**: história pública e trajetórias docentes. 2018. 339 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

CANTON, Katia. **Corpo, identidade e erotismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino médio: atalho para o passado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 373-384, abr./jun. 2017. ISSN 0101-7330. http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017176604.

DIAS, Murilo Paiotti. **O ciberativismo (in)tolerante e (ant)agonístico em grupos de Facebook**: um olhar interdisciplinar sobre o debate liberal e conservador quanto ao programa "Escola Sem Partido". 2018. 146 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

ESPINOSA, Betty R. Solano; QUEIROZ, Felipe B. Campanuci. Breve análise sobre as redes do Escola sem Partido. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola "sem" Partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UFRJ, 2017. p. 49-62.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 79, ago. 2002. p. 257-272. ISSN 0101-7330. http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017. ISSN 0101-7330. http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017176607.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola "sem" Partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UFRJ, 2017. p. 17-34.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual**: proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KATZ, Elvis Patrik. **Escola Sem Partido**: uma análise das investidas de poder sobre as identidades docentes. 2017. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2017.

MATTOS, Amana *et al*. Educação e liberdade: apontamentos para um bom combate ao Projeto de Lei Escola sem Partido. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola "sem" Partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UFRJ, 2017. p. 87-104.

MELO, Fabiany Carneiro de. **Quando lecionar pode virar crime**: o movimento "Escola sem Partido" sob uma ótica discursiva. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

MENEGAS, Romulo. **Programa Escola Sem Partido**: tentativa de controle da ação dos professores. 2018. 113 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2018.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017. ISSN 0101-7330. http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017176606.

MONTEIRO, Sarah Laurindo. **Escola pública sob disputa**: moralidade e religião. 2018. 180 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

MOURA, Fernanda Pereira de. **"Escola Sem Partido"**: relações entre Estado, educação e religião. 2016. 188 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

OROFINO, Paulo Santos. **Concepções de educadores da área de Ciências da Natureza associadas ao Programa Escola Sem Partido e à ideologia de gênero**. 2018. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2018.

PENNA, Fernando de Araujo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola "sem" Partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UFRJ, 2017. p. 35-48.

PEREIRA, Isabella Bruna Lemes. **As identidades de gênero e sexualidade na visão dos parlamentares da Câmara Federal**: uma análise do discurso a partir dos projetos "escola sem partido". 2017. 242 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

PINHEIRO, Cristiano Guedes. **Escola Sem Partido (ESP) *versus* Professores Contra o Escola Sem Partido (PCESP)**: tensões e discurso nas redes sociais. 2017. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

PRONER, Carol; STROZAKE, Ney. Frente Brasil de juristas pela democracia em defesa do devido processo legal. *In*: PRONER, Carol *et al.* (org.). **Comentários a uma sentença anunciada**: o Processo Lula. Bauru: Canal 6, 2017. p. 14.

RETTICH, Juliana Silva. **Do visor na porta das salas de aula à mordaça nos professores**: uma análise discursiva das redes conservadoras do Escola Sem Partido – Projeto de Lei 867/2015. 2018 132 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

ROSENO, Camila dos Passos. **Escola Sem Partido**: um ataque direto às políticas educacionais de gênero no Brasil. 2017. 91 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores e Praticas Interdisciplinares) – Universidade de Pernambuco, Petrolina, 2017.

SANTOS, Thiago Pereira dos. **Corpo, sexualidade e resistência**: o contraste entre as propostas dos projetos denominados "Escola sem Partido" e as perspectivas foucaultianas. 2017. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2017.

TOMMASELLI, Guilherme Costa Garcia. **Escola sem partido**: indícios de uma educação autoritária. 2018. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2018.

DANÇA, CRIANÇA E CURRÍCULO NOS MUNICÍPIOS DO RIO GRANDE DO NORTE: UMA PROPOSIÇÃO

Carolina Romano de Andrade[1] – UFRN

Resumo
Esta comunicação apresenta a pesquisa em desenvolvimento no estágio de pós-doutorado que se propõe apresentar uma reflexão sobre o tipo de Dança que está sendo apresentada para a Educação Infantil (EI) nos municípios do Estado do Rio Grande do Norte (RN). A intenção é verificar, por meio das diretrizes/propostas/orientações curriculares municipais para EI, quais as concepções de Dança, Movimento e Educação estão presentes nestes documentos. Para tanto, a pesquisa possui três fases, a primeira consiste na coleta e seleção do material, dentre as diretrizes/propostas/orientações curriculares municipais para EI do RN. A segunda refere-se ao tratamento do material: organização, identificação e definição de um quadro teórico de referências. A última consiste na análise dos dados. A metodologia da investigação pauta-se em um estudo documental de natureza qualitativa, que utiliza como método a análise do discurso (AD) sob a ótica da corrente francesa, proposta por Orlandi (2013).
Palavras-chave: Dança. Educação Infantil. Currículo. Rio Grande do Norte.

O cenário nacional da educação infantil e a dança.

De acordo com as legislações vigentes até o ano 1988, o atendimento às crianças pequenas não era prioritário no sistema educacional brasileiro. Esse cenário se modifica com a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, como destacado no art. 208, inciso IV, no qual foi garantido pela primeira vez o direito da criança entre 0 a 5 anos frequentar creches e pré-escolas[2].

Nesse sentido, Paschoal e Machado (2009) afirmam que a CF de 1988 foi um marco no que se refere aos direitos da criança, concebida como sujeito de direitos, conforme consta no art. 227.

[1] Bailarina, pesquisadora e professora de dança credenciada pela Royal Academy of Dance (RAD). Pós-doutora em Artes– IA-UNESP, Doutora em Artes, IA-UNESP (2016). Professora colaboradora do DACEF(Departamento de Artes Cênicas, Educação e Fundamentos da Comunicação) e do Mestrado Profissional - PROF-ARTES, IA-UNESP. Pós-doutoranda no PPGARC- UFRN, bolsista PNPD/CAPES. Email: carolromano@hotmail.com

[2] A redação desse artigo foi modificada no ano de 2006, pela emenda Constitucional nº 53 e assim confere no Art. 208. "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade".

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Para Nunes, Corsino e Didonet (2011) "Esse novo quadro político inseriu a criança num contexto de cidadania e definiu novas relações entre ela e o Estado" [3] (p. 30). Nesse sentido, cabe à União estabelecer normas gerais para a educação e aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, a execução.

Outra mudança significativa nesse cenário foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96 que considerou a Educação Infantil (EI) como parte do sistema nacional de ensino e primeira etapa da Educação Básica. Além disso, estabeleceu entre as suas finalidades o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade, como profere o art. 29[4].

Nesse sentido, a EI passa a fazer parte do processo educativo formal[5], como responsabilidade das instituições escolares, que necessitam integrar os sistemas de ensino. Assim, em relação à EI, o Ministério da Educação fixa as diretrizes e as normas nacionais e presta assistência técnica aos Estados, Distrito Federal e Municípios para desenvolvimento de seus programas.

Entre a série de documentos que podem ser usados como referências para esse ensino atualmente encontra-se, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), elaborados pelo Ministério da Educação. As Diretrizes Curriculares

[3] No ano de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no capítulo IV, artigo 54, inciso IV reafirmou que "É dever do Estado assegurar [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade" (ECA, 1990).

[4]A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). Essa redação altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

[5] Seu oferecimento acontece em creches (0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 5 anos). A avaliação deve ser realizada sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. Esse dispositivo justifica-se pela existência, após a lei de 1971, de classes de alfabetização em várias redes de ensino, como fase intermediária entre a pré-escola e a 1ª série, nas quais eram realizadas avaliações de aprendizado, inclusive para acesso à 1ª série do ensino de 1º grau.

(DCNEI) [6], entre outros aspectos, apresentam os fundamentos norteadores para as Instituições de Educação Infantil, entre eles:

> a) Princípios éticos: valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
> b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
> c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais (BRASIL, 2010, p. 87).

Foi também, a partir da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), Lei nº 9.394/96, que o ensino das Artes, entre elas a Dança, constituiu componente obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica. No caso da EI, é destaque o aspecto lúdico de jogos, brincadeiras e dança como manifestação artística e cultural essencial para que as crianças tenham o domínio da linguagem simbólica e do universo sensível.

Outro documento que contém indicações para a EI é o RCNEI que por sua vez,

> [...] foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira (BRASIL, 1998, p. 07).

Esse conjunto de orientações encontra-se dividido em três volumes, o volume 1, "Introdução", apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional. Essa reflexão serviu para definir os objetivos gerais da EI e orientar a organização dos volumes 2 e 3. O segundo volume, "Formação Pessoal e Social", contém o eixo de trabalho que apresenta os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças. O terceiro volume, "Conhecimento de Mundo", refere-se aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens

[6] Anterior a esta o parecer CNE/CEB nº 22/1998, aprovado em 17 de dezembro de 1998 apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Resolução CNE/CEB nº 1, de 07/04/99, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Dez anos depois da implantação da primeira Diretriz Curricular para a Educação Infantil, o parecer CNE/CEB nº 20/2009, de 11/11/09, faz uma revisão das novas Diretrizes Curriculares e a Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009 institui de fato Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Diferentemente do RCNEI, que se constitui apenas em um documento orientador do trabalho pedagógico, o DCNEI tem caráter mandatório para todos os sistemas municipais ou estaduais de educação e articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica que reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

do conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

É a partir desse referencial, que a dança aparece entre os componentes curriculares a serem desenvolvidos com as crianças pequenas no item Movimento[7]. Este documento profere que o trabalho com o movimento deve respeitar as diferentes habilidades das crianças em cada faixa etária, bem como as diversas culturas corporais presentes nas regiões do país. Os conteúdos[8] estão organizados em dois blocos: o primeiro: Expressividade; e o segundo: Equilíbrio e Coordenação.

No bloco Expressividade, a dança é uma das manifestações da cultura corporal[9] por meio da exploração das danças da cultura de cada lugar, associada ao ritmo a fim de desenvolver as capacidades expressivas das crianças. Essa primeira parte, destaca que a criança pode se comunicar e manifestar seus sentimentos e emoções por meio do movimento. Entre as orientações didáticas, sugere:

> •Utilização expressiva intencional do movimento nas situações cotidianas e em suas brincadeiras.
> • Percepção de estruturas rítmicas para expressar-se corporalmente por meio da **dança**, brincadeiras e de outros movimentos.
> • Valorização e ampliação das possibilidades estéticas do movimento pelo conhecimento e utilização de diferentes **modalidades de dança**.
> •Percepção das sensações, limites, potencialidades, sinais vitais e integridade do próprio corpo. (BRASIL, 1998, v. 3, p. 32 – **grifo nosso**).

Para tanto, são incentivados danças, folguedos, brincadeiras de roda e cirandas que, além do caráter de socialização que representam, trazem para a criança a possibilidade de realização de movimentos de diferentes qualidades expressivas e rítmicas. O fato de essas manifestações serem realizadas em grupo acresce ao movimento um sentido socializador e estético (BRASIL, 1998).

No bloco Equilíbrio e Coordenação, a dança é apresentada entre as atividades ligadas aos aspectos motores. Para estimular o conhecimento e controle do próprio corpo, valoriza-se

[7] Vale ressaltar que desde os jardins de infância na concepção de Froebel a Dança já é mencionada para a criança pequena, mas no RCNEI (1998) ela é apresenta como parte da cultura corporal (ANDRADE, 2016).

[8] Essa nomenclatura é a utilizada no RCNEI.

[9]Segundo Escobar (1995, p. 94), cultura corporal se refere ao "amplo e riquíssimo campo da cultura que abrange a produção de práticas expressivo-comunicativas, essencialmente subjetivas que, como tal, externalizam-se pela expressão corporal".

a exploração das diferentes qualidades de movimento por meio da utilização das brincadeiras, jogos e da Dança, que enfatizem percepção espaço-tempo. Como orientações didáticas indicam:

> • Participação em brincadeiras e jogos que envolvam correr, subir, descer, escorregar, pendurar-se, movimentar-se, **dançar** etc., para ampliar gradualmente o conhecimento e controle sobre o corpo e o movimento.
> • Utilização dos recursos de deslocamento e das habilidades de força, velocidade, resistência e flexibilidade nos jogos e brincadeiras dos quais participa.
> • Valorização de suas conquistas corporais. (IDEM, v. 3, p. 36 – **grifo do autor**).

Além dessas alterações, destaco as disposições relativas à Educação Infantil na BNCC (BRASIL, 2017). A Base coloca cinco *Campos de Experiência* fundamentais para a infância, afim de que a criança aprenda e se desenvolva. Os campos destacam noções, habilidades, atitudes, valores e afetos e buscam garantir os direitos de aprendizagem das crianças. Dentre os campos, a dança é mencionada nos campos *Corpo, gestos e movimentos* e *Traços, sons, cores e form*as.

No primeiro campo mencionado, a proposta é que as crianças "por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem" (BRASIL, 2017, p. 47). Por sua vez, no campo *Traços, sons, cores e form*as a dança é posta para as crianças entre as linguagens como possibilidade de "expressão e criação de suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (IDEM)".

Além desses documentos nacionais que regulamentam e orientam a EI, as Secretarias de Educação dos Estados do Amapá, Paraná, Santa Catarina, Rondônia e dos Municípios de Curitiba, Florianópolis, Fortaleza, Natal, Recife, Rio de Janeiro, Salvador e São Paulo, entre outros, apresentam referenciais, parâmetros, orientações e/ou propostas curriculares que mencionam a dança (movimento e seus temas correlatos) em seu conteúdo. Essas informações foram obtidas por meio do *Relatório de análise de propostas curriculares de Ensino Fundamental e Ensino Médio*, organizado[10]por Maria das Mercês Ferreira Sampaio, publicado pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, no ano de 2010 e *Relatório de*

[10] Nos demais Estados citados no relatório, as Secretarias do Estado apresentam propostas a partir dos primeiros anos da Educação Fundamental, não incluindo a Educação Infantil. Isso porque, o Governo Federal, em 1996 ,por meio da Lei 9394//96 (LDBEN), estabelece como competência municipal a oferta de educação para crianças de 0 a 5anos, sendo de 0 a 3 anos creche e de 4 a 5 anos, pré-escola.

Pesquisa: Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a educação infantil no Brasil, organizado por Grupo de Estudos em Educação Infantil, publicado pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, no ano de 2009.

O entendimento da dança nos municípios brasileiros: um olhar para o Rio Grande do Norte.

Ao analisar os mapeamentos citados acima averiguei que a dança voltada as crianças pequenas é um componente para a Educação que está sendo construído e alterado. O reduzido campo teórico e a escassez de documentos municipais específicos acabam refletidos muitas vezes em uma prática pedagógica frágil. Para Pimenta (2005), o saber docente não é formado apenas da prática, mas também é alimentado pelas teorias. Como ter uma prática fortalecida se ainda pouco se pensa ou se escreve sobre dança na EI? Obviamente que esse movimento leva anos e percebi que faz parte de uma construção coletiva, que envolve ações governamentais, políticas públicas e participação comunitária, em um processo de longo prazo.

A partir dessas pesquisas avalio que a dança, ainda é uma área de conhecimento a ser explorada, descoberta e há muito que fazer pensar, escrever, produzir, relatar.

Nesse sentido, a ideia principal dessa pesquisa, ligada a essa comunicação, é investigar a dança apresentada nos documentos oficiais voltados a educação infantil, dessa vez nos 167 municípios do Estado do Rio Grande do Norte.

Além desses documentos, é sabido que o Estado do Rio Grande do Norte (RN) possui um documento curricular que regulamenta a Educação Infantil, o que se acaba por destacar o RN, entre os demais Estados do país, pela preocupação em organizar a EI no Estado. Apesar da autonomia dos munícipios para redigir seus documentos, o Estado teve a preocupação em ter um documento regulador do ensino infantil, atento a se adequar as novas regulamentações advindas da BNCC. Esse material foi produzido em conjunto com os municípios do RN, por meio da Comissão Estadual destinada à implementação da Base Nacional Comum Curricular no Estado do Rio Grande do Norte (BNCC/RN). Esse documento fará parte do escopo da análise proposta por esse pós-doutoramento.

Procedimentos metodológicos

Para apresentar uma reflexão sobre o tipo de dança que está sendo apresentada na EI por meio de identificar as concepções de Dança, Movimento e Educação nas diretrizes/propostas/orientações curriculares municipais do Rio Grande do Norte.

As perguntas que norteiam essa investigação são:

- Existe um pensamento/concepção de dança para a EI?
- Quais as correntes de pensamento de Educação que influenciaram na elaboração desses documentos?
- Essas correntes corroboraram com o tipo de educação para a dança que é apresentada?
- Que tipo de dança é oferecida aos professores e as crianças por meio desses documentos?

Para responder esses questionamentos pretendo, por meio desse projeto, realizar um levantamento nas diretrizes/propostas/orientações curriculares municipais para a Educação Infantil nas capitais das cinco regiões do país, com o intuito de:

- Identificar as concepções de Dança, Movimento e Educação.
- Revelar os referenciais teóricos adotados.
- Definir e classificar as convergências e divergências teóricas.
- Conhecer os objetivos das propostas de dança e movimento.
- Evidenciar as escolhas curriculares na área da dança para a EI no RN.
- Apresentar uma reflexão sobre o tipo de dança que está sendo apresentada na EI.

Para tanto estão em desenvolvimentos as seguintes etapas:

a) *Coleta dos documentos para a análise.*

De acordo com a lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, os aparelhos públicos devem garantir o acesso à informação. Diante desta exigência, as prefeituras e os demais órgãos realizaram uma ampla divulgação das informações de interesse público, a fim de fomentar o desenvolvimento de uma cultura de transparência e controle social na administração.

Dessa maneira, com o intuito de adequar-se à lei, União, Estados, Distrito Federal e Municípios construíram seus próprios portais de informação. Esses deveriam conter, entre outros dados: competências e estrutura organizacional; autoridades, endereços e telefones de órgãos e entidade; resultados de inspeções, auditorias, prestações de contas; repositório de

perguntas frequentes; descrição dos principais programas, ações, projetos e obras, com informações sobre sua execução, metas e indicadores;

Por esse motivo, utilizarei como fonte primária para esse mapeamento, os dados obtidos nos sites das Prefeituras Municipais. A primeira etapa, portanto, constitui uma consulta aos sites das Secretarias de Educação das Prefeituras Municipais, a fim de buscar as orientações curriculares para a Educação Infantil.

b) Seleção dos documentos que serão utilizados para análise.

A seleção dentre os 167 municípios acontecerá, *a posteriori*, após a coleta e leitura das diretrizes/propostas/orientações curriculares municipais para a Educação Infantil, considerarei documentos que apresentem menção a Dança e/ou Movimento, dentre os critérios explicitados anteriormente.

c) Organizando o material

Depois de realizada a seleção dos documentos, estes serão agrupados a fim de facilitar as próximas etapas. A intenção é organizar quadros com as principais informações relacionadas à Dança e Movimento em categorias. A definição das categorias acontecerá *a posteriori*, ou seja, irão emergir dos documentos e serão escolhidas no processo de pesquisa. O intuito é agrupar os dados, considerando o que há de comum entre eles. Destacarei ainda, as diferenças entre os documentos. A ideia para essa etapa é tratar o material e prepará-lo para a análise.

d) Identificação das concepções de Dança, Movimento e Educação.

Após a organização, identificarei quais as concepções de Dança e Movimento e Educação. Bem como quais as concepções de criança, infância, currículo, apresentadas nos documentos.

e) *Definição de um quadro teórico de referências: A opção pela análise do discurso.*

Posteriormente a identificação das concepções de Dança, Movimento e Educação, buscarei nos documentos: quais os autores de referência[11] que são identificados nos textos; quais correntes de educação são privilegiadas e explicitadas. Quanto a autores e correntes que

[11]Denomino autores de referência àqueles que possuem grande produção na área de conhecimento à qual pertencem e servem de suporte aos pesquisadores para o desenvolvimento de novos estudos e teorias.

não se encontram nomeadas, verificarei a possibilidade de identificação das correntes adotadas a fim de estabelecer um quadro teórico de referências presente nos documentos. Nesse momento buscarei autores que possam subsidiar e auxiliar na definição desse quadro teórico.

Para essa etapa, um dos métodos que irei utilizar é análise de discurso (AD) sob a ótica da corrente francesa, proposto por Orlandi (2013) a partir dos estudos de Pêcheux (1997). Esse método pode permitir analisar o que se encontra explícito nos documentos e também o que não está mencionado e se encontra nas entrelinhas do discurso. O intuito é compreender o sentido das palavras, buscando a formação ideológica que está por trás delas.

Nesse aspecto, a "Análise de Discurso visa à compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos" (ORLANDI, 2013, p. 26). Nessa perspectiva teórica os documentos a serem analisados são contaminados por uma posição ocupada no discurso, atravessada por dizeres de outros, por vozes e por discursos que já circularam antes e em outros lugares (LUZ, 2015).

Dessa maneira, a Análise de Discurso (ORLANDI, 2013) irá possibilitar a compreensão das concepções de Dança, Movimento e Educação que norteiam os documentos selecionados.

Considerações finais

Sendo assim, este projeto pode vir a estabelecer a construção de um diálogo entre universidade e Secretarias Municipais de Educação, no tocante ao auxílio de proposições para a dança e movimento, subsidiar a formulação de novas orientações curriculares para EI baseadas nos documentos oficiais e resultados desse pós-doutoramento.

Além disso, esse estudo pode abrir caminhos para outros que relacionem os documentos que buscam estabelecer propostas de currículo, com as apropriações e as múltiplas leituras que os professores e equipe pedagógica fazem dos referenciais no contexto escolar.

O principal resultado desta pesquisa, partindo da análise e da sistematização dos dados obtidos em seu percurso, será uma publicação na qual poderei apresentar um cenário do que vem sendo trabalhado em dança para as crianças pequenas, no Rio Grande do Norte, por meio do que os documentos reguladores do ensino proferem.

Referências

ANDRADE, C.R. de Dança para criança: uma proposta para o ensino de dança voltada para a educação infantil. 2016, 339 p. Tese (Doutorado em Artes),- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Artes, 2016.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** v. 01-03. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____.Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____.Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Relatório de Pesquisa: Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a educação infantil no Brasil,** Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, MEC/CONSED/UNDIME NACIONAL, 2017.

LUZ, Roberta Jorge. **A linguagem da Dança no currículo de Arte**: um estudo de caso em escolas estaduais de Sorocaba - SP. 2015. 227 p. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Artes, 2015.

ORLANDI. E.. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 11. ed. Campinas: Pontes Editores, 2013.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A História da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTERDBR** On-line. Campinas, n. 33, p. 78-86, mar. 2009.

PIMENTA. S.G. **O estágio na formação de professores:** unidade teórica e prática. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NOVAS POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO E O ENSINO DE ARTE NOS INSTITUTOS FEDERAIS: PROBLEMATIZAÇÕES PARA RESISTÊNCIA

Carla Giane Fonseca do Amaral [1] – UFRGS
Luciana Gruppelli Loponte [2] – UFRGS

Resumo
Este texto tem como objetivo oferecer um panorama sobre como as novas políticas educacionais, especialmente a Reforma do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio podem se configurar como perigos para o ensino de arte que atualmente ocorre nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Também discorremos sinteticamente sobre a constituição dessas instituições e, a partir de uma argumentação baseada no conceito foucaultiano de resistência, problematizamos acontecimentos que consideramos forças de resistência que têm se apresentado nos últimos anos, em busca de manter a potência do ensino de arte nos Institutos Federais.
Palavras-chave: Arte. Institutos Federais. Resistência.

De onde escrevemos e porque escrevemos

É possível pensar em um texto que não esteja intimamente implicado com as pessoas que o teceram? Acreditamos que, mesmo tendo se convencionado"[...] chamar certa escrita de "acadêmica" e elegê-la como a forma prioritária e reconhecida de expressão dos estudos e pesquisas realizados nas Universidades." (MACHADO, 2004, p. 147), é muito difícil pesquisar e escrever de forma desvinculada do que experenciamos, especialmente quando se trabalha, pesquisa e vive entre (ou com) educação e arte. Nos diz Foucault que,

> [...] em nossas sociedades um certo número de questões, de problemas, de feridas, de inquietação, de angústias que são o verdadeiro motor da escolha

[1] Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Pelotas (2007) . Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2014). Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora de Artes Visuais do Instituto Federal Sul-rio-grandense Câmpus Sapucaia do Sul. E-mail: carlagiamaral@gmail.com

[2] Licenciada em Educação Artística, Habilitação Artes Plásticas (UFPEL, 1990), Mestre em Educação (UNICAMP, 1998), Doutora em Educação (UFRGS, 2005). Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: luciana.arte@gmail.com

> que faço e dos alvos que procuro analisar, dos objetos que procuro analisar, e da maneira que tenho de analisá-los. (FOUCAULT, 2012, p. 230)

Desta forma, na esteira desse filósofo, ao qual nos filiamos, podemos dizer que o que somos, os conflitos e as tensões que nos perpassam como sujeitos, cidadãs, professoras e pesquisadoras da educação constituem o solo movente e arriscado por onde pretendemos nos deslocar nesse texto. Atualmente, trabalhando como docentes de artes visuais, vivemos constantemente entre a certeza do potencial da arte para a formação e as mudanças nas legislações que sustentam a educação pública, assim como temos assistido aos constantes ataques que a arte e o seu ensino vêm sofrendo nos últimos anos3. Assim, nossa proposta nesse texto é fazer uma tentativa de escrita que não seja neutra e distante do que vivemos e pesquisamos, mas que esteja "borrada" pelas nossas posições de docentes e pesquisadoras da educação, da arte e de seu ensino nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Esse artigo é, então, escrito por duas autoras pesquisadoras da educação, uma aluna de doutoramento orientada pela primeira, que atua como docente de arte em um Instituto Federal e realiza pesquisa direcionada à compreensão de como a arte e/ou seu ensino se apresentam nessas instituições. Desta forma, não há como prosseguir nessa escrita sem a contextualização das complexidades e contradições dessas escolas, chamadas de IFs, que são estabelecimentos de ensino público, que têm por objetivo qualificar estudantes para atuar em diversos setores da economia, especialmente através de cursos profissionalizantes de nível médio.

Atualmente, existem no Brasil 38 diferentes IFs4, totalizando 590 campus5, sendo que alguns ainda estão em implantação e que formam a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica6. São instituições que devem ofertar, preferencialmente, educação básica, em

[3] Além das mudanças nas leis relativas ao ensino de arte e ao Ensino Médio das quais trataremos ao longo desse artigo, referimo-nos também à "[...] uma enxurrada de ataques direcionado às artes, motivando o fechamento/interdições de exposições, sendo produzidos, em cadeia, uma série de discursos de censura, ódio e de difamação às produções artísticas [...]." (HENRIQUE, GUIMARÃES, 2018, p. 27).

[4]O papel estratégico desenhado a partir de 2003 para as escolas dessa rede buscou assegurar um lugar privilegiado para a educação tecnológica nas políticas públicas, e colocou em movimento uma política de expansão, com a construção de mais de 400 unidades dedicadas a esse ensino no país entre os anos de 2003 e 2015, contemplando todos os estados e o Distrito Federal.

[5]A grafia aportuguesada **campus, tanto para o singular, quanto para o plural** está já incluída desde 2012 no Vocabulário Ortográfico Atualizado da Língua Portuguesa, e é usada oficialmente pelo Ministério da Educação do Brasil, em substituição às formas inglesas ou latinas *câmpus* e *campi*.

[6]Além dos Institutos Federais, fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: os Centros Federais de Educação Tecnológica; as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Porém, para a problematização realizada nesse texto, são considerados apenas os Institutos Federais, pois foram criados e/ou transformados pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

cursos de Ensino Médio integrados à educação profissional técnica, que são denominados de cursos integrados, além da oferta de outras modalidades educativas7, programas de extensão, de divulgação científica e tecnológica, fomento à pesquisa e à produção cultural.

Compreender o que são e quais as características dos IFs se torna importante para a compreensão das questões que serão levantadas nesse texto, pois nossa intenção é problematizar as novas políticas educacionais brasileiras, especialmente as leis aprovadas a partir de 2017, que impactam no Ensino Médio e também no ensino de arte que acontece nessas instituições.

O ensino de arte na educação profissional está em perigo?

Um olhar atento para o contexto da expansão dos IFs indica que, paralelo ao crescimento do número de escolas, também cresceu a demanda por professores de todas as disciplinas nas novas unidades implantadas, assim como nas escolas já existentes, devido ao aumento do número de vagas em diversos cursos. Desta forma, muitos docentes de arte das diferentes linguagens artísticas - música, artes visuais, dança e teatro - foram contratados mediante concursos públicos para atuar nessas instituições, especialmente entre 2003 e 2015.

Quanto ao espaço que o ensino de arte ocupa nessas escolas, nossa experiência pessoal, assim como leituras e pesquisas desenvolvidas anteriormente nos dão indícios de que, historicamente, houve pouca aproximação do ensino técnico com as disciplinas consideradas de formação geral ou humana - entre elas a arte - pois embora elas tenham sido incluídas nos currículos da educação profissional, a partir da década de 1940, a formação geral tinha apenas o objetivo de garantir o prosseguimento dos estudos em nível superior[8]. O predomínio das preocupações da EPT[9] esteve, por muito tempo, voltado quase que exclusivamente, para o ensino das disciplinas técnicas e isso faz dos IFs um espaço onde o termo educação, muitas

[7]Faz parte de suas atribuições oferecer também: cursos técnicos subsequentes; cursos superiores de tecnologia; licenciaturas e bacharelados; programas de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*; e cursos de formação inicial e continuada a trabalhadores.

[8]Até o ano de 2017, a presença da arte na educação profissional foi garantida pela existência desta nos currículos dos cursos de ensino profissionalizante integrados ao Ensino Médio. Em 1996, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9394, passou a considerar a Arte como disciplina obrigatória da Educação Básica, conforme dispõe o parágrafo 2º do artigo 26, "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).

[9]A sigla EPT será utilizada neste trabalho como abreviatura da expressão Educação Profissional e Tecnológica, pois assim vem sendo aplicada na literatura da área desde 2008, no início regulamentação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil.

vezes, ainda seja entendido como ensino de técnicas específicas para atuação no mercado de trabalho.

Apesar da dualidade entre formação geral e formação técnica que aparentemente marcam a constituição dos IFs, a investigação que estamos realizando atualmente nos fez ampliar os horizontes sobre essa questão e considerar que atualmente os IFs apresentam um campo de possibilidades consistentes para o ensino de arte. Em sua grande maioria, as escolas apresentam boa estrutura física e de material de apoio, grande parte dos campus possui pelo menos um docente de arte[10], mesmo que em muitos a arte - em qualquer uma das linguagens artísticas - tenha a carga horária mínima prevista em lei, os docentes geralmente já possuem pós-graduação ou estão com pós-graduações em andamento e existe tempo de preparo de aulas. Ainda que existam diferenças regionais e de estrutura, a maioria dos docentes de arte também tem acesso à realização de pesquisa e extensão em suas instituições, organização de núcleos culturais e atividades extracurriculares que fazem com que diferentes experiências artísticas possam ser concretizadas no âmbito da educação profissional, inclusive com experimentações em diferentes linguagens artísticas.

A despeito disso - e embora exista um efetivo ensino de música, dança, teatro e artes visuais nos IFs atualmente - convicções de que a arte e o conhecimento que passam pelo artístico não são importantes, são percebidas em algumas esferas da educação profissional[11]. Isso indica que, talvez, ainda não seja possível dizer que foi superada a divergência entre a predominância de práticas de ensino destinadas exclusivamente à tecnologia e aquelas associadas à ideia de uma formação humanística.

De acordo com Foucault, "Precisamos ter uma consciência histórica da situação na qual vivemos. [...] É preciso certificar-se do tipo de realidade com que somos confrontados." (FOUCAULT, 2014, p. 119). Por isso, percebemos que o atual momento histórico traz um importante fator para esse horizonte: a aprovação da Lei 13.415/2017 tornou realidade a Reforma do Ensino Médio, que transforma completamente as bases legais da constituição dessa etapa da educação em todo o Brasil e afeta também a educação profissional de nível médio.

Basicamente, a Reforma torna obrigatórias no Ensino Médio apenas as disciplinas de Português e Matemática, criando a ideia de flexibilização curricular a partir de itinerários

[10]Dados relativos a esses docentes serão trazidos ao longo desse texto.

[11]Algumas dessas concepções a respeito de educação profissional são discutidas na Dissertação de Mestrado *Arte e Ensino Tecnológico: deslocamentos para a formação docente* (AMARAL, 2019).

formativos. Com a nova lei, os alunos poderão escolher entre cinco opções, de acordo com a sua preferência: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional (BRASIL, 2017).

Apesar da justificativa coerente de se ter o aluno como sujeito das decisões sobre os seus estudos, essa lei desconsidera que a grande maioria das escolas não possui condições físicas, estruturais ou de recursos humanos para ofertar cada uma das opções aos estudantes, o que muito provavelmente poderá resultar em uma superficialidade na formação. De acordo com a pesquisadora Monica Ribeiro da Silva, o que foi tratado como flexibilização curricular "[...] se constitui, na verdade, na negação do direito a uma formação básica completa e comum a todos, como previa a LDB 9.394/96 em sua origem, ao compreender o Ensino Médio como educação básica. (SILVA, 2018, p. 43)".

Embora tenham surgido protestos em todo o país, inclusive com ocupações de escolas, e inúmeras tenham sido as notas de repúdio e manifestações feitas por diversas entidades[12], quanto ao conteúdo e à forma apressada como as mudanças no Ensino Médio foram efetivadas, nada se pode fazer com relação a essa realidade. Em relação à arte, a aprovação do texto final da Reforma do Ensino Médio modifica o Capítulo II, Artigo 26, § 2º da LDB 9394/96, que dizia que "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), que foi substituído pela seguinte redação: "O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica" (BRASIL, 2017). A supressão da expressão *nos diversos níveis,* entre um texto e outro, dá a entender que o ensino de arte não mais será obrigatório em todas as etapas da educação básica, podendo limitar-se a qualquer uma delas, de forma indiferente. Em síntese, a arte pode estar presente em apenas um dos anos de toda a educação básica, se assim interpretarem os gestores escolares, o que significa a negação do direito à aprendizagem em arte para todos os educandos.

[12] Desde 2016, várias instituições como o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (CONIF), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED , a Federação de Arte Educadores do Brasil – FAEB, entre outras, lançaram notas e manifestos se opondo à Reforma do Ensino Médio e demais mudanças nas legislações educacionais. O site da Anped possui um link com uma coleção de notas de diferentes entidades sobre a Reforma do Ensino Médio. A lista se encontra disponível em http://www.anped.org.br/news/notas-de-entidades-sobre-medida-provisoria-mp-do-ensino-medio. Acesso em: 10 de setembro de 2018.

Os itinerários formativos reforçam essa possibilidade, pois a inserção da arte não é obrigatória em todos os percursos.

Em um momento em que os interesses empresariais expandem sua influência na educação brasileira, de forma geral, abre-se um precedente legal para que, aquilo que se compõe como uma potencialidade para o ensino das diferentes linguagens artísticas nos IFs possa, a partir de agora, ser ainda mais questionado.

A Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, homologada em dezembro de 2018 é também um risco para o ensino da arte no âmbito da EPT, pois as únicas disciplinas que aparecem de fato detalhadas no documento final (BRASIL, 2018) são Português e Matemática, que possuem listagem de competências específicas e habilidades. A referência à arte aparece somente na seção dedicada ao itinerário Linguagens e suas Tecnologias. A menção específica ao ensino de artes visuais, música, dança e teatro é tratada como estudos e práticas, que podem ser integrados e articulados às diferentes áreas de conhecimento (BRASIL, 2018). Ao mostrar a composição do itinerário Linguagens e suas Tecnologias, o documento diz que esse percurso formativo deve estruturar

> [...] arranjos curriculares que permitam estudos em línguas vernáculas, estrangeiras, clássicas e indígenas, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), das artes, design, linguagens digitais, corporeidade, artes cênicas, roteiros, produções literárias, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2018, p. 477)

Assim, percebe-se que, já na definição do que compõe essa área de conhecimento, a arte deixa de ser apresentada em especificidade, mostrando até mesmo certa confusão entre o que seria área de conhecimento e conteúdo. Entre as páginas 482 e 483 da BNCC, percebe-se a clara tentativa de simplificar a ampla gama de conhecimentos de arte para o Ensino Médio, relegando-os a simples menção dos termos artes visuais, música, dança e teatro, somando-se a isso, ainda, o audiovisual e as artes circenses. O documento evidencia o completo esfacelamento do ensino de música, artes cênicas, artes visuais ou dança como disciplina específica que deve compor a grade curricular como qualquer outra.

Ainda com o propósito de reforçar o pensamento disposto na Reforma e na BNCC, para esse nível de ensino, foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, em novembro de 2018, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que dispõem alterações para esse nível de ensino no país e, por isso, inclui a EPT.

Especificamente para o ensino de arte, as novas Diretrizes Curriculares apresentam-se como um reforço da ameaça, pois trazem a possibilidade da "[...] diversificação da oferta de forma a possibilitar múltiplas trajetórias por parte dos estudantes e a articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico, social, científico, ambiental, cultural local e do mundo do trabalho." (BRASIL, 2018a, p. 2). Ao colocar a ênfase na cultura local, ela exclui, portanto, a obrigatoriedade do ensino de contextos culturais múltiplos e expõe o quanto "Nas condições objetivas da sociedade atual, as noções de ciência, cultura e tecnologia estão reféns da razão instrumental, assim como o trabalho." (SILVA; COLONTONIO, 2014, p.623).

Além disso, e talvez mais grave, seja a Seção 1, que trata da estrutura curricular para o Ensino Médio, colocando a arte na categoria "estudos e práticas", sendo "[...] especialmente em suas expressões regionais, desenvolvendo as linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro" (BRASIL, 2018a, p. 6). Mais adiante, o parágrafo 5º desta seção indica que

> Os estudos e práticas destacados nos incisos de I a IX do § 4º devem ser tratados de forma contextualizada e interdisciplinar, podendo ser desenvolvidos por projetos, oficinas, laboratórios, dentre outras estratégias de ensino-aprendizagem que rompam com o trabalho isolado apenas em disciplinas. (BRASIL, 2018a, p. 6)

Essa redação permite e reforça a percepção, já demonstrada na BNCC, que o ensino de arte, seja teatro, dança, música ou artes visuais, possa ser contemplado no Ensino Médio a partir de estratégias outras, que não a obrigatoriedade da existência das disciplinas próprias para cada linguagem. Sabe-se que projetos, oficinas ou atividades extracurriculares em arte podem ser oferecidos sem que exista docente específico da área. Nos IFs, por exemplo, a realização de um projeto de extensão poderia já contemplar o que as Diretrizes sugerem, e isto estaria de acordo com a nova legislação.

Nos IFs, a arte ainda resiste

Nossa aproximação com os estudos foucaultianos e o desejo de friccionarmos as ideias desse filósofo às pesquisas na educação, nos fez ir em busca da forma como o autor opera com o conceito de resistência ao longo de sua produção teórica. A partir de nossas investigações, percebemos que o termo resistência está presente em todas as fases do pensamento de Foucault, ora mais explícito, ora mais implicitamente, porém nunca foi uma questão abandonada em seus estudos. Todavia, é a partir de 1976, no livro *História da Sexualidade I: a vontade de saber*,

que o autor passa a criar reflexões sobre o conceito de resistência de forma mais objetiva, ligando esse conceito diretamente aos conceitos de saber e de poder. O filósofo chama a atenção para o que ele denomina de pontos de resistência que estão presentes em toda a rede de poder e diz que a resistência deve ser tratada no plural.

> [...] resistências, no plural, que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício, por definição, não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder. (FOUCAULT, 1988, p. 90)

Compreendemos que ao tratar da resistência no plural, a partir de um caráter múltiplo, não linear e aberto a experimentações, a escrita de Foucault nos permite fazer uma aproximação do seu conceito e relacioná-lo a acontecimentos variados, que estão se evidenciando no contexto da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que buscam garantir a potência do ensino de arte nessas instituições.

Nesse contexto, gostaríamos de chamar a atenção para dados relativos à oferta de cursos da área da arte nos IFs. Em levantamento que realizamos recentemente nos sites de todos os IFs do país, encontramos 11 campus que ofertam cursos técnicos da área da arte, como técnico em Instrumento Musical e Técnico em Artes Visuais. A existência de graduações também se estende pelos IFs do país em 11 campus, com cursos como Licenciatura em Teatro e Licenciatura em Dança. Se levarmos em consideração cursos da área da cultura, como Multimídia, Produção Cultural e Design, a oferta pelos IFs é ainda maior, estando esses cursos e outros correlatos presentes em 77 campus.

Também temos realizado um mapeamento do número de docentes de arte em atuação nessas instituições em todas as linguagens artísticas e até o momento localizamos mais de 700 docentes de arte – seja teatro, dança, música ou artes visuais – que lecionam nos IFs de todo Brasil[13]. Em mais de 400, dos 590 campus onde podemos identificar os dados até agora, existe pelo menos 1 docente de arte trabalhando. Em 99 deles, há mais de um docente de arte, sendo que identificamos apenas um IF em que não há professores de nenhuma das linguagens artísticas em nenhum campus.

[13] As autoras estão realizando esse mapeamento do número de docentes de arte, de modo a ter uma visão ampla de como pode estar se efetivando a oferta da disciplina de arte nos IFs do país. Até o momento da escrita desse texto, o mapeamento alcançou 82% dos IFs existentes, sendo que ainda faltam dados relativos à 108 campus.

Entendemos que esses dados numéricos interessam no sentido de serem mais um elemento que nos faz questionar, a despeito de todos os ataques que a arte e seu ensino vêm sofrendo, se ainda é absolutamente válido o modelo de dicotomia entre uma formação para as humanidades e outra para o mundo do trabalho na educação profissional, que se acredita ser vigente até então. Não poderiam ser esses dados o indicativo de que a resistência da arte nos IFs pode ser uma força que irrompe, não apenas como operação para manter posições originais, mas também como processo de criação de possibilidades, alternativas e diferenças frente aos novos desafios que a área enfrenta?

Considerando, junto com Foucault que, a partir de seu caráter rizomático ou de desdobramento, a resistência não está em um lugar, mas dispersa, em inflexão com as relações de poder nas quais se inscrevem, entendemos que a recente organização dos docentes de arte dos IFs como uma categoria profissional, também pode ser uma forma de resistência às pressões que a área sofre nessa rede de ensino. Desde 2016, por iniciativa e preparo dos profissionais da área, têm sido realizados encontros anuais de professores de arte dessas escolas. São eventos nacionais, que reúnem docentes de música, dança, teatro e artes visuais dos IFs, para reconhecimento mútuo e apresentação de comunicações e relatos de experiências sobre o ensino de arte que vem sendo produzido nessa rede de ensino.

O 1º Encontro Nacional de Professores de Arte dos IFs ocorreu em São Paulo – SP e teve como tema central *A arte/educação nos Institutos Federais Brasileiros*, visando compartilhar ações relativas à arte, educação e cultura produzida nos Institutos Federais, assim como refletir sobre as demandas, desafios e possibilidades da Arte/Educação dentro destes espaços.

Em novembro de 2017, foi realizado um segundo evento em Itumbiara – GO, que teve como tema *Arte e poética de resistência: o ensino de arte nos IFs*, onde foram discutidos temas que os docentes presentes consideraram relevantes naquele momento, como o fomento para a criação de Núcleos de Artes nas reitorias e a criação de estratégias nacionais para reconhecimento e divulgação da importância do ensino de arte nos IFs.

Em agosto de 2018, realizou-se em Brasília – DF o terceiro encontro, cujo tema central foi: *Da Base Nacional Comum Curricular à realidade da Arte nos Institutos Federais*, quando, em virtude da nova configuração das políticas públicas para a educação, o evento propôs um aprofundamento nos debates sobre a BNCC e seus efeitos nas ações de pesquisa, extensão e ensino da Rede Federal.

Em 2019, o quarto evento teve lugar Curitiba – PR, com o tema *Políticas e percursos para o campo das Artes nos Institutos Federais: articulações e desafios*, perseguindo o mesmo intuito de promover espaços de discussão e diálogo sobre as políticas e os caminhos do ensino de arte nos Institutos Federais. A próxima reunião nacional desses docentes já está sendo pensada para o próximo ano em Fortaleza – CE, e também temos notícias da articulação de eventos regionais ou estaduais acontecendo no país, direcionados a debates mais específicos e locais.

A partir da realização do primeiro encontro, possibilitou-se a criação de diferentes grupos *online*, nos quais professores de arte dos IFs debatem ideias e estão em contato permanente, distribuindo material, propondo e divulgando ações, etc. Mais do que isso, essa proximidade possibilitada pela internet, permitiu a constituição do que cremos ser mais um foco de resistência, pois nesses grupos os docentes de arte, que lecionam nas mais diversas e longínquas regiões do Brasil, se enxergam como rede, colaboram entre si, conhecem atividades desenvolvidas pelos colegas e pensam coletivamente em alternativas para fortalecimento do ensino de arte nos IFs. De acordo com Foucault,

> As resistências não se reduzem a uns poucos princípios heterogêneos, mas não é por isso que sejam ilusão, ou promessa necessariamente desrespeitada. Elas são o outro termo nas relações de poder, inscrevem-se nestas relações como o interlocutor irredutível. (FOUCAULT, 1988, p. 91)

Mais do que uma ilusão ou promessa, é realidade que a cada ano os docentes de arte dos IFs reúnem-se em maior número; colocam em evidência o ensino de música, teatro, artes visuais e dança, que ocorre nessas instituições, permitindo que se estabeleça uma rede de visibilidade e fortalecimento das atividades relacionadas à arte e ao seu ensino que acontecem na Rede Federal de EPT.

Há ainda outro importante resultado das discussões disparadas por esses eventos: a luta para criação de uma associação de professores de arte dos IFs, com o objetivo de fortalecer a área, estimular e estabelecer demandas que possam ser impulsionadas em nível nacional, junto a órgãos competentes como o CONIF[14], a SETEC[15] e o Ministério da Educação. No último

[14] Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.
[15] Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

evento, realizado em Curitiba, a criação da associação foi aprovada e no momento da escrita desse texto, está em processo de registro e implantação.

Pensando a partir de Foucault nessas estratégias como resistência, não as vemos como rupturas radicais, mas

> É mais comum, entretanto, serem pontos de resistência móveis e transitórios, que introduzem na sociedade clivagens que se deslocam, rompem unidades e suscitam reagrupamentos, percorrem os indivíduos, recortando-os e os remodelando, traçando neles, em seus corpos e almas, regiões irredutíveis. (FOUCAULT, 1988, p. 91)

Assim, vemos esses movimentos como brechas que provocam aberturas na forma de entender a arte nos IFs, que potencializam seu ensino, desordens que alargam o sentido do ensino de arte na educação profissional, e impactam essas instituições de forma inversa às ações que insistem em tentar mitigar a produção artística e poética nessas escolas.

Sabe-se que não serão poucos os desafios que esses docentes terão diante desta nova legislação regulatória e castradora das possibilidades para o ensino de arte, mas apostamos na capacidade dessas práticas de resistência que estão sendo colocadas em circulação nesse sistema de ensino para evitar que a valorização do ensino da arte, sustentada até recentemente pela legislação, seja agora posta por terra por essas iniciativas não democráticas de ataque ao Ensino Médio, à educação profissional e ao ensino de teatro, dança, música e artes visuais.

Acreditamos que o atual momento indica que é preciso buscar espaços, lugares, atitudes ou situações em que o ensino e a presença das várias linguagens artísticas na educação profissional seja o vetor para desvios na organização ainda talvez um pouco dura da EPT, que permitam "[...] mudar o costume, romper com ele, quebrar as regras, os hábitos, as convenções e as leis." (FOUCAULT, 2011, p. 213). Se estamos dentro de regimes de verdade históricos e cremos que a verdade não é única, não é dada e não é definitiva, reafirmamos a escrita desse texto como uma ação política que aposta na necessidade do enfrentamento às incertezas que insistem em nos interpelar.

Embora estejamos vivendo um momento em que o cenário é amplamente desfavorável para a educação pública brasileira, para o ensino de arte e para os Institutos Federais, entendemos que é preciso abrir uma margem e fazer o deslocamento de velhos ditos que preconizam que a arte é uma disciplina supérflua na educação profissional. Buscamos, assim, criar novas reflexões sobre as potencialidades de sua presença nessa rede de ensino, para que,

junto com a resistência, outros enunciados sobre o ensino da arte nos IFs sejam possíveis a partir de agora.

Referências Bibliográficas

AMARAL, Carla Giane Fonseca do. **Arte e ensino tecnológico: deslocamentos para pensar a formação docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 15 jan. 2019.

_____.Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018. Altera Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 22 de novembro de 2018, Seção 1, p. 21-24, 2018a.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007 e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 17fev. 2017.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Seção 3, p. 15.

_____ Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

FOUCAULT, Michel. **O Sujeito e o Poder**. In: FOUCAULT, Michel. Ditos e escritos IX: Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014. p. 118-137.

____. **Poder e saber**. In: Ditos e Escritos IV: Estratégia, Poder-Saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012. p. 223-240.

____. **A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

____. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

HENRIQUIQUE, Alexandre; **GUIMARÃES**, Monteiro. **Formar, [des]formar, [trans]formar: repensando a arte na escola como campo pedagógico de emancipação e resistência.** In: QUEIROZ, João Paulo; OLIVEIRA, Ronaldo. Arte e ensino: propostas de resistência. Lisboa: Editora de Belas Artes da Ulisboa, 2018.

MACHADO, Leila Domingues. **O desafio ético da escrita**. Revista Psicologia & Sociedade. V. 16, Número Especial, 2004, pp. 146-150.

SILVA, Monica R. **O golpe no ensino médio em três atos que se completam**. In: AZEVEDO, José C; REIS, Jonas T. Políticas Educacionais no Brasil Pós-Golpe. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista, 2018. p. 41-54.

SILVA, Monica Ribeiro da; **COLONTONIO**, Eloise Médice. **As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as proposições sobre trabalho, ciência, tecnologia e cultura: reflexões necessárias**. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação, v. 19, n. 58, p. 611-628, jul-set. 2014.

RODAS DE CONVERSA

Grupo de Trabalho
Ensino de Arte

A ARIDEZ DE BOCAS, MÃOS E OUVIDOS: CONTAR HISTÓRIAS, APRENDER A LER, SUSSURAR POESIAS, PASSAR A ESCREVER, DEIXAR DE DESENHAR

Maria Filippa da Costa Jorge[1] – GPEMC

Resumo
O presente artigo tem o intuito de pesquisar e observar a criança na transição do desenho para a escrita, no ciclo de alfabetização escolar. Elenca fatores que sinalizam a aridez e a castração do processo pautado somente no interesse de desenvolver e priorizar a leitura e a escrita, de forma mecânica e sistemática. Dessa forma, a alfabetização pode acontecer afetando a criação, a pesquisa e a poética da criança. Como a apreciação estética pode auxiliar a percepção do olhar interrogativo da criança e estimular a sua ação na busca por hipóteses? De onde surgem as ideias? Estas podem se desenrolar em hipóteses e se tornar um ato de criação no fazer da criança pautada na sua poética? A fruição literária pode ser propositora na formação do aluno leitor?
Palavras-chave: Alfabetização. Poética. Arte.

Fugir do literal, adentrar o poético: as múltiplas e singulares linguagens da criança.

> Quando é verdadeiro, quando nasce da necessidade de dizer, a voz humana não encontra quem a detenha. Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos, ou pelos poros, ou por onde for. Porque todos, todos temos algo a dizer aos outros, alguma coisa, alguma palavra que merece ser celebrada ou perdoada pelos demais. (GALEANO, 2016, p. 23)

Neste 2019, tenho o privilégio de trabalhar com o ciclo de alfabetização completo na Unidade Educacional Escola Municipal de Ensino Fundamental Dona Chiquinha Rodrigues, unidade de exercício no momento, e em período integral. Em metade do período, trabalho com projetos com o primeiro, o segundo e o terceiro anos, duas aulas por semana com cada. Como professora regente de um terceiro ano do Ensino Fundamental I, tenho feito várias relações de pesquisa e observação do fazer artístico e da poética da criança em relação ao processo de alfabetização dentro do ciclo de alfabetização, proposto pela Secretaria Municipal de Educação

[1] Mestre no programa de Educação, História da Cultura e Arte, pela Universidade Mackenzie. Formação acadêmica em pedagogia (licenciatura plena). Trabalha com formação de docentes, ênfase em metodologia de arte e mediação. Professora da rede municipal da cidade de São Paulo, atuando com ensino fundamental 1. filippacostajorge@gmail.com

da cidade de São Paulo, previsto para acontecer nos três anos iniciais do Ensino Fundamental I.

Proponho a questão: o que faz esse processo de alfabetização e letramento ser, ao mesmo tempo, tão sofisticado e árido? Como transformar esse processo em um campo frutífero, prazeroso e acolhedor, abrindo horizontes para a poética de cada um, no tempo da criança, em que tudo é rápido no demorado desassossego da infância. O que antes era normal torna-se urgente no aprender a decodificar episódios cotidianos, transformando-os em registros escritos, visuais e sonoros. O processo de alfabetização é investigativo, faz parte da natureza de descobertas do mundo que nos rodeia.

Onde encontrar o que encanta no descobrimento do abraçar das letras formando palavras, tatuando a folha de papel com a percepção sensorial por meio da escrita autoral? Na percepção sonora que foge da boca no gaguejar, riscando o silêncio da conturbada compreensão visual e concretizando-se no letramento. Encerrando-se naquilo que é nosso princípio ao nascer, a leitura de tudo aquilo que nos rodeia, inclusive das pessoas. Segundo Freire, somos mediados pelo mundo, leitura do mundo precede ao aprender a ler. Lemos o mundo de diversas maneiras, traduzindo-o no pensar que é uma escrita em projeção. "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo". (FREIRE, 1987, p. 39)

Ao me deparar com um texto escrito por Gloria Kirinus (2019), presente no livro "Diálogos entre arte, cultura, educação", um momento de abstração poética, uma epifania de sentimentos me invadiu. A autora traz como tema central a linguagem reanimada de Bachelard e seleciona o livro "Vidas secas", de Graciliano Ramos, para traçar possibilidades paralelas e paradoxais de encontro entre palavras e a linguagem. "Vidas secas", que em 1981 tive o privilégio da leitura obrigatória pela disciplina de Língua Portuguesa na escola em que estudava, me encantou com um forte desejo de quero mais, que me levou a longos passeios pelas zonas áridas da existência, pelas durezas incansáveis que a vida nos salienta, pela morte da cachorra Baleia, profunda solidão e tristeza ao passar pelo caráter catártico do acontecido literário.

Sentir a morte como uma catarse, perceber que, apesar da crença na vida eterna, somos mortais e não ter, ainda, a consciência de que a emoção do trafegar os olhos em uma literatura que me significava me enchia de prazer por ser capaz de decodificar palavras, transformando-as em explosão na forma de emoção que choraram pelos olhos, hidratando um campo seco,

ainda não tocado. Uma percepção que, simbolicamente, nasce nas representações de naturezas mortas, colocando em xeque uma existência mortal.

Ao mesmo tempo me satisfazia, me alimentava e me hidratava a secura daqueles personagens que Graciliano Ramos apresentava em um encontro diário de leitura que teve a duração de uma semana. Lia toda noite antes de dormir. Por sete dias, me deitei e me deleitei com "Vidas secas", sua paisagem literária formando-se em minha memória, figuras que perduram até hoje.

Quantas certezas e incertezas são deparadas, assimiladas, aceitas no ato da leitura e concretizadas no ato da escrita. É preciso paciência para notar a vida e nos transformar no que somos diariamente, transcrever a existência no ser. Quando escrevemos, lidamos com as palavras em um jogo de memória e decodificação. A complexidade da escrita é tamanha que nos deparamos com letras, palavras, desejos e vontades nossas e dos outros, ou seja, aquilo que lemos para alimentar nosso repertório e nossa fertilidade no campo da escrita e daqueles que lerão e que de alguma forma alimentaremos seus desejos, anseios e angústias.

Por inúmeras vezes desejamos escrever exatamente aquilo que acabamos de ler. O pensamento vagueia: "Nossa, era exatamente o que eu pensava. Por que não fui eu que escrevi?". Palavras que foram decodificadas no tecer do texto, costuradas em linhas alheias, algumas difíceis de ser compreendidas, mas que têm um poder natural de se apoderar da eloquência, da fluidez do entendimento da difícil tarefa da linguagem de se transformar em completude. Campo fértil para a imitação.

> É magnífico saber que as palavras saídas de outras bocas são tão familiares que poderiam ter saído da sua própria expressão oral ou se surpreender com o que não é familiar e se exercitar na percepção sensorial de captar o que falam as mãos, os olhos, os corpos... (JORGE, 2017, p. 18)

A poesia encontrada no texto de Kirinus irrigou a carne, tal qual o sangue, rio do nosso corpo, satisfaz as células com oxigênio novo. Reanimou meu pensar, por vezes cansado da rotina, me fez invadir percepções, memórias, lembranças e crenças. Trouxe uma incerteza e me surpreendeu com novos horizontes possíveis de navegar: a criança.

Como despertar essa estética dos desejos no campo das múltiplas linguagens que a arte tem e assimilar que com ela em campo semântico tudo pode se tornar mais fluido? O pensamento formativo e de interpretação do professor observador permite um espaço de respiro no processo de alfabetização, na construção de sentidos e significados, para enxergarmos além

do que conhecemos, aumentando nossas relações com o mundo. Resolvi observá-las com um pouco mais de atenção.

A criança experimenta e desenvolve sua pesquisa, solitária, com adultos e outras crianças. Ela consegue enxergar além do olhar, precipitando-se em imaginação e concretizando-se no simbolizar. A tarefa pode parecer simples, mas, pelo contrário, é bastante complexa. Sendo o desenho um dos principais meios de expressão e comunicação da criança, ao iniciar-se o processo de alfabetização, a escrita passa a tomar espaço nas suas representações e na simbolização do mundo, e grande parte daquilo que a criança não expressava com palavras e, sim, por meio da sua poética no fazer do desenho de forma plural e autoral perde terreno assim que ela começa a dominar o campo árido do sistema mecânico de alfabetização escolar. Como a arte e suas múltiplas linguagens podem transformar e ressignificar esse processo, tornando-o mais criativo e prazeroso?

Para Piaget (2010), a atividade representativa é composta por três períodos: a atividade sensório-motora, a atividade representativa egocêntrica (esta dividida em duas fases, pensamento pré-conceptual e pensamento intuitivo) e a atividade representativa de ordem operatória.

No segundo período, a atividade representativa egocêntrica, fase II, o pensamento intuitivo na criança ainda apresenta características egocêntricas, é o caminho que gradualmente se segue para se transformar em inteligência simbólica. O processo de desenvolvimento da inteligência simbólica, segundo Piaget (2017), inicia-se com o comportamento de imitar, que é fundamental aos processos de simbolização. O segundo constituinte para formação do símbolo na criança é o jogo e suas regras. E, finalmente, o terceiro aspecto que auxilia a formação do símbolo na criança é a representação cognitiva, a forma como ela se expressa, caracterizando o pensamento intuitivo da criança e a passagem para o pensamento operatório, que, a partir dos seis, sete anos, possibilitará a ela aprender a ler, escrever, calcular, raciocinar, ou seja, passar a pensar com a mesma qualidade operatória de suas ações sensoriais e motoras, mas agora consideradas no plano do pensamento.

O aspecto social passa a ser forte, tonalidades que ajudam a criança em suas trocas. Ela descobre que existe o outro. Ao praticar em suas atividades sociais o jogo simbólico, a criança desenvolve aquilo que nos define como seres humanos, a inteligência simbólica. O jogo simbólico se caracteriza pelo faz de conta, que possibilita a construção de símbolos. Ao escutar uma história e exercitar a abstração do seu pensamento, a criança elabora a construção de

símbolos para a compressão do mundo. Em afetos normativos, supõe-se que a criança está pronta para se entregar às regras, já consegue a assimilação do sistema e as aperfeiçoa. Sendo o socializar o que nos torna parte de um todo, tornando-me um todo, pertenço a um grupo, deixo de somente ser. A criança, por sua vez, desenvolve a capacidade afetiva e social de ser empática, por tornar-se parte de um todo também. Com as regras descobre o valor do erro, enxerga-se no outro e aprende com ele, integrando-se nessas ações.

Partindo de Piaget (2017), podemos deduzir que, se a criança for precocemente alfabetizada, nós, adultos responsáveis por essa ação, estamos pulando etapas, ou seja, estamos fora do tempo e do espaço em relação à criança. A alfabetização, em vez de ser mais uma forma de leitura de mundo, entre tantas, perde seu sentido e passa a ser castradora.

A criança é um ser em contínuo movimento de busca, é observadora, e toda descoberta vem atrelada a seus desejos, dificuldades e novos desafios. Cada criança tem um tempo de aprendizagem diferente, logo também vai apresentar essa diferença no processo de decodificação do sistema de alfabetização. Se invadimos de forma agressiva esse processo, tentando acelerá-lo, não estamos dando confiança nem permitindo que ela avance em suas hipóteses com segurança. Estamos barrando esse avanço com percalços e tirando a confiança que essa criança necessita para evoluir no processo de desenvolvimento da aprendizagem. Ela estaciona em algum ponto e permanece nele até que haja novamente confiança para avançar.

Inúmeros fatores estão presentes nesse processo. A criança provavelmente demorará mais tempo para alcançar o letramento. O processo em si perde sentido e significado para ela, que se sente incapaz e não o enxerga mais com caráter coletivo e social, pois não consegue avançar, mas muitos de seus colegas sim, podendo se tornar apática ou fora dos padrões disciplinares aceitos na escola, podendo demorar muito tempo para se caracterizar como leitora. A criança, possivelmente, lê e escreve, mas não encontra prazer nem significado, muito menos a importante característica funcional e social da escrita e da leitura.

> No desenvolvimento da leitura e escrita, considerado como processo cognitivo, há uma construção efetiva de princípios organizadores, que não apenas não podem ser derivados somente da experiência externa, como também são contrários a ela, inclusive, ao ensino escolar sistemático e às informações não sistemáticas. (FERREIRO, 2015, p. 22)

A arte da palavra na fruição literária pode ser a base na formação do aluno leitor. A apreciação estética vai mediar a criança na investigação do mundo. O fruir da linguagem

estimula sua ação na busca de hipóteses e negociações de sentidos. Não temos como mensurar as emoções que esse processo causa na criança ampliando sua percepção e leitura de mundo.

Segundo Vigotski (2014), o crescimento intelectual tem uma natureza social. O conflito intelectual é o que faz a criança avançar em suas hipóteses. O conflito surge com intensidade maior no ambiente coletivo e social. As rodas de história são exemplos desse processo coletivo e social que acontece na escola, tendo a literatura como protagonista do processo de alfabetização e letramento.

Quantas paisagens imaginárias a criança contempla nessa escuta e observação do professor e das outras crianças na roda? Segundo Machado (2009), pautada na Sociologia e na Psicologia de análise de representações de papéis, sempre haverá um amplo espectro dos efeitos de representação no representado, ou seja, o olhar do adulto sobre a criança corresponde a sua forma de ser e estar, entrelaçando a convivência entre ambos. O professor e sua maneira de conduta são referências para seus alunos.

> Também a maneira de narrar as propositivas da aula, contar histórias, sejam elas inventadas ou com base na literatura, enriqueciam-se muito se o adulto abandonasse seu papel pedagógico estrito senso, por assim dizer, para assumir um papel de professor narrador: um professor *performer* (ou performador) de sua própria arte e de suas concepções, encarnadas em seu corpo e tornadas visíveis em suas atitudes, condutas, facilidades e dificuldades. (MACHADO, 2009, p. 117)

Relacionando experiência com imaginação e a contribuição de experiências alheias, é na socialização de hipóteses que adquirimos matéria-prima para a construção do campo fértil da imaginação, consequentemente a elaboração de novos conflitos e busca de diferentes hipóteses.

Segundo Ferreiro (2015), o desenvolvimento da alfabetização ocorre em ambiente social, sendo que o conhecimento específico no sistema de escrita depende das informações contidas no ambiente. Daí a importância da criação de um ambiente alfabetizador, que proporcione a investigação para criação de conflitos e hipóteses. A ligação entre oralidade e escrita não é imediatamente percebida pela criança, mesmo quando se desenvolvem em um campo rico em experiências de alfabetização. É complexa a percepção e compreensão da relação existente entre linguagem oral e as formas gráficas. Para entender esse sofisticado sistema, cheio de regras e composições como um sistema específico, as crianças formulam hipóteses.

Para Derdyk (2010), a vivência para a criança é primordial, além de fonte do crescimento e alicerce de construção identitária e ampliação de possibilidades expressivas. Logo o processo de alfabetização deveria ser visto como uma vivência real e significativa, uma fonte de estímulo, criação e imaginação, um processo de pesquisa, sem cortar nem pular etapas, respeitando a ordem e o caos que se entrelaçam, auxiliando todo o processo. Os desenhos espontâneos das crianças pequenas são suas primeiras tentativas de escrita, são repletos de intencionalidade e significados.

> A criança está integralmente presente em tudo que faz, principalmente quando existe um espaço emocional que permita. [...] A criança vivencia, organiza, operacionaliza, elabora, projeta, constrói, destrói em busca de novas configurações. O caos e a ordem se alteram. (DERDYK, 2010, p. 17)

Sabemos que a escrita vem dos desenhos. Primeiro aprendemos a desenhar para depois escrever. A grafia é um desenho. "O desenho é uma atividade perceptiva, algo que não se completa, mas que nos convida, sugere, evoca." (DERDYK, 2010, p. 41) O desenho tem uma natureza de livre expressão, como grafia, risco, rabisco, linha. É processual e seus elementos são de construção, pesquisa e investigação.

Ao fazer uma atividade de escrita e desenho, me deparo, sempre, com algo bastante peculiar em relação à linguagem oral, escrita e figurativa. É notável como um desenho, particularmente, traz muito mais símbolos significativos para as crianças que a oralidade e a escrita do texto, nessa ordem. "O desenho manifesta o desejo de representação, mas também, antes de mais nada, é medo, é opressão, é alegria, é curiosidade, é afirmação, é negação. Ao desenhar, a criança passa por um intenso processo vivencial e existencial." (DERDYK, 2010, p. 49)

Percebo também que, apesar de a linguagem figurativa ser mais bem representada para a criança assim que inicia o processo de alfabetização, ela sente necessidade de descrever oralmente. A oralidade é importante para o processo de construção do texto, da escrita, e esse corpo não está preparado para ficar imóvel nessa construção. O mover-se ajuda a criança a se organizar e a elaborar a construção e a produção de texto mental. Nessa fase intuitiva, a criança ainda é muito corporal. Passar pelo corpo é uma necessidade que auxilia na construção de significados.

O corpo que está em ação se dá na experiência e cria hipóteses, desenvolve, avança. Quando o sensorial está presente, o corpo é acionado por inteiro, logo a percepção é outra. A

criança é um ser que se dá por inteiro em suas ações. E, para acessar suas múltiplas linguagens, um dos canais de acesso é a escuta, a observação e a atenção voltada para essa escuta. Sim, a criança nos dá dicas o tempo todo, e o espaço da arte nos abre possibilidades infindas de escuta e percepção, tornando o campo mais frutífero e produtivo. Por meio da iniciação a uma educação estética, nós, professores, abrimos possibilidades de criação no fazer da criança.

> Disposição para ouvir uma metáfora para relacionamentos múltiplos, assim como uma forma de diálogo e troca. O objetivo é criar um ambiente de empatia para ouvir as crianças e sua centena de linguagens [...]. Há um respeito pelo outro, uma disposição para ouvi-lo: uma "estratégia de atenção". (CEPPI; ZINI, 2013, p.18-19)

Fig 1. Projetando e desenhando a cidade para produção de HQ. Foto ensaio Maria Filippa Jorge, 2019.

Fig 2. Registro de sons e imagens da cidade. Foto ensaio. Maria Filippa Jorge, 2019

Fig 3. Encenando poemas, aprendendo versos e estrofes. Maria Filippa Jorge. 2018

Considerações finais

A arte, em suas múltiplas linguagens, e a escrita se complementam, pois o saber e o fazer se entrelaçam. A criança é, por excelência, uma pesquisadora. Existe em suas ações intencionalidade, nada é em vão e as ações se complementam formando narrativas. A infância é radicalmente poética por estar próxima dos sentidos conceituais, que se concretizam em vivência e experimentação de tudo aquilo que foi investigado.

A necessidade de registrar usando as palavras tudo aquilo que a criança desenha, como se fosse necessária a colocação de legenda nas figurações representadas por ela, mostra a preocupação e o desapego pela linguagem figurativa. A criança, ao ser alfabetizada, perde o interesse pelo desenho, o que foi observado na maioria dos casos no decorrer do processo de acompanhamento de crianças no ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental I. A escrita parece muitas vezes ser mais simples ao ser representada, mas é pobre no seu significado, quando comparado à representação figurativa dos desenhos. Os desenhos contam mais detalhes que a escrita, que não dá conta. Inclusive quando trabalhamos em intervenção de figuras prontas. Essa transição é castradora de tal forma que os desenhos passam a perder detalhes, ganhando explicações desnecessárias. A criança passa a representar o mundo de forma cada vez mais concreta, árida, seca.

Ao se familiarizar com a sequência das formas gráficas e decodificar seus significados, a criança percebe as mudanças no decorrer do percurso. Ela aprende em sua ação e movimento. Para ela, nada é estático. É o corpo que está em ação na experiência, criando hipóteses. A aprendizagem tem que passar pelo seu corpo. É nas mãos e nos dedos que a criança vai tecendo suas primeiras hipóteses de escrita. As diferentes linguagens de representação não apagarão as

outras já assimiladas, ou seja, mutações podem transformar recobrir, jamais apagar. Como afrescos na parede, podem ser recobertas por várias camadas de tinta, mas não se apagam, ainda se encontram presentes sob camadas, podendo ou não um dia serem reveladas de novo, e retorne o prazer em representar o mundo pela figuração. Pode ser uma forma de transformar a castração, a dureza e a aridez em descoberta e fertilidade.

A escuta atenta, unida ao olhar sensível do professor, tem a possibilidade de garantir o direito à infância e suas múltiplas linguagens serem respeitadas. Dessa forma, a criança constrói cultura, pautada em seus processos criativos e de pesquisa.

Referências

CEPPI, Giulio; **ZINI**, Michele (orgs.). **Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil.** Porto Alegre: Penso, 2013.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. 4.ed. Porto Alegre: Zouk, 2010.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo**. 21.ed. São Paulo: Cortez, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. 13.ed. Porto Alegre: L&PM, 2016.

JORGE, Maria Filippa. **Criança, espaço expositivo e arte contemporânea: antropofagia de aprendizagens.** Dissertação de mestrado. UPM. São Paulo/SP, 2017.

MACHADO, Marina Marcondes. **A criança é performer**. Educação & Realidade – ISSN 0100-3143 (impresso) e 2175-6236 (*on-line*) – UFRGS, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11444/9447>. Acesso em: 15 ago. 2019.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 4.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

WILLMS, Elni Elisa; **BECCARI**, Marcos; **ALMEIDA**, Rogério de (orgs.)**. Diálogos entre arte, cultura & educação**. São Paulo: FEUSP, 2019. ISBN: 978-65-5013-002-2 (e-book).

A ARTE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AS CONEXÕES NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Douglas Alexandre Ferreira[1] – UEL
Roberta Puccetti[2] – UEL

Resumo
Trata-se de um relato de experiências e aprendizado que destaca a importância da Arte na educação inclusiva a partir de oficinas artísticas realizadas nas APAES de Ibiporã e Rolândia. As oficinas ofereceram atividades e conteúdos de Artes a alunos autistas. A proposta deste trabalho é trazer uma reflexão à luz da teoria deleuziana e mostrar as experiências e aprendizados obtidos por meio das articulações feitas na elaboração e aplicação das atividades a esses alunos, levando-os a um Devir.
Palavras-chave: Artes Visuais. Educação Inclusiva.

Introdução

A educação é um arborescer rizomático, em que, por meio de suas ramificações, se busca produzir conhecimentos e aperfeiçoá-los, a partir dos problemas. Durante o processo de devir, acontecimentos surgem e nos afectam, segundo Deleuze:

> O acontecimento não é o que acontece (o acidente), ele é no que acontece o puro expresso que nos dá sinal e nos espera. [...] ele é o que deve ser querido, o que deve ser representado no que acontece [...] tornar-se digno daquilo que nos ocorre, por conseguinte, querer e capturar o acontecimento, tornar-se o filho de seus próprios acontecimentos e por aí renascer, refazer para si mesmo um nascimento, romper com seu nascimento de carne. (DELEUZE, 2003, p. 152).

[1] Graduado em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Londrina (2018), atua como pesquisador e colaborador em projetos de extensão e iniciação científica na própria universidade. E-mail: douglas_a_ferreira@hotmail.com.

[2] Graduada em Educação Artística – Licenciatura Plena em Artes Plásticas pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1985), Especialista em Arteterapia (2007), Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1995), Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2002). Pós-doutorada em Educação – Unicamp (2015), Professora da Universidade Estadual de Londrina. Pesquisadora na área de formação de professores em artes visuais, metodologia do ensino de arte e arte e inclusão. E-mail: robertapuccetti@yahoo.com.br.

Sendo assim, o acontecimento nos afecta e não deve ser visto como algo negativo, mas como um sinal que nos leva em busca da transformação do nosso próprio conhecimento. Todavia, isso só ocorre quando é bem articulado e vivenciado, algo que, por meio da educação, é possível realizar, pois se tem o contato com o outro – professor/aluno e aluno/professor. Na perspectiva deleuziana, o conhecimento, que muitas vezes é múltiplo, dinâmico, flexível, maleável e aberto a diversas conexões, só é formado a partir de encontros e vivências, em que a interação e o olhar sensível com o outro nos levam a ter uma afectação, remetendo-nos ao mesmo tempo a um devir.

Com a perspectiva de uma educação que produza a diferença, este artigo traz relatos de atividades, experiências e reflexões, pautadas no pensamento deleuziano. Foi proposta, a partir dos projetos de pesquisa e extensão do curso de Artes Visuais da UEL, uma nova relação entre os docentes da disciplina de artes e os discentes (especificamente os autistas) das APAES de Ibiporã e Rolândia.

Por meio de encontros realizados com as multiplicidades e singularidades, objetivamos abrir novos caminhos, para que os sujeitos pudessem modificar-se e ultrapassar as "ditas" normatizações que a sociedade e a escola impõem e, por meio de novas práticas e ações pedagógicas, experimentar e aprender de uma forma diferente, não com perguntas já feitas e respostas pré-estabelecidas, mas por meio da criação, produção, trocas e acontecimentos, criar novos conceitos. Pois:

> Os conceitos se acomodam uns aos outros, superpõem-se uns aos outros, coordenam seus contornos, compõem seus respectivos problemas, pertencem à mesma filosofia, mesmo se têm histórias diferentes. Com efeito, todo conceito, tendo um número finito de componentes, bifurcará sobre outros conceitos, compostos de outra maneira, mas que constituem outras regiões do mesmo plano, que respondem a problemas conectáveis, participam de uma co-criação (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 30).

Entretanto, os conceitos podem até se assemelhar ou imitar outros conceitos existentes, mas sua essência não será a mesma. Pois o conceito se ramificará, passará no meio e entre as conexões, e se comporá de outra maneira. É o caso deste artigo, em que, por meio dos **Projetos de Pesquisa e Extensão,** nos aprofundamos em teorias e conhecimentos e realizamos a troca desses com as **APAES,** em que multiplicamos nossas relações e pensamentos, formando novos conceitos, resultados, vivências e experiências.

O Devir Deleuziano na Educação Inclusiva por meio da Arte

Ter como referência a educação especial e a inclusão, que nas últimas décadas alcançou importantes conquistas por meio de legislações, como a Constituição Federal de 1988, Artigo 208, que cita "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1998).

Percorremos, a partir da teoria deleuziana, uma análise sobre os alunos autistas nas escolas e constatamos que eles, na educação, não podem ser fixados em modelos ideais. Pois os alunos nos "afectam", trazendo e fazendo a diferença nas relações que se têm, em que "os afectos não são mais sentimentos ou afecções, mas transbordam a força daqueles que são atravessados por eles". (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 213).

Portanto, um dos modos de pensar a inclusão desses alunos na escola de ensino regular é por meio da arte. Pois ela:

> Propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dela, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação de aprender, pois a Arte não 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. Para tanto, a escola deve saber aproveitar a diversidade de recursos humanos e materiais disponíveis na comunidade em que ela esteja inserida, a fim de que o aluno, ao longo da escolaridade, tenha a oportunidade de vivenciar o maior número de formas de Arte (BRASIL, 1997, p. 15).

A partir desse parâmetro curricular, observamos que a arte favorece o pensamento artístico. E a partir de sua criação, abre possibilidades dos "afectos" e transformar, potencializar e conduzir os alunos a terem uma nova experiência:

> É de toda a arte que seria preciso dizer: o artista é mostrador de afectos, inventor de afectos, criador de afectos, em relação com os perceptos ou as visões que nos dá. Não é somente em sua obra que ele os cria, ele os dá para nós e nos faz transformar-nos com ele, ele nos apanha no composto (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 227-228).

Deleuze trata o conceito de arte como criador de experiências e sensações, "um composto de perceptos e afectos." (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 213).

Por meio das ramificações e conexões que Deleuze nos ensina e sobre as quais nos leva a refletir, percebemos que há possibilidades de modificarmos a educação existente, levando a diferença para sala de aula e, consequentemente, aos alunos. Para que isso ocorra de forma sucinta, entra em cena a importância do docente.

No que se refere à formação docente, destacamos a utilização do espaço escolar e a importância de uma formação continuada, contemplando suas necessidades e as dos demais, assim preparando-os para refletir e afectar o outro por meio de suas metodologias, conteúdos, práticas e ações pedagógicas. Nóvoa (1992) entende a formação continuada como:

> Um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e reconstrução permanente de uma identidade pessoal. Assim, a formação não se esgota logo na graduação, quando o professor recebe o certificado, mas perdura durante sua prática educativa, quando estes vão construindo a sua competência profissional. (p. 25).

O professor deve estar em permanente reconstrução e ter em suas mãos uma linha de fuga. E por meio da arte poder aprender e transformar sua vida e a dos alunos de forma significativa.

> O professor precisa organizar-se com antecedência, planejar com detalhes as atividades e registrar o que deu certo e depois rever de que modo as coisas poderiam ter sido melhores. É preciso olhar para o resultado alcançado e perceber o quanto todos os alunos estão se beneficiando das ações educativas. (MINETTO, 2008, p. 101).

A formação continuada promoverá uma reflexão sobre a prática e suas conexões, contribuindo assim para a relação professor/aluno fluir de maneira diferente, no momento de trocas e experiências em que será significativo o aprender e construir o conhecimento juntos.

Universidade + Escola = Conexões necessárias para o Aprendizado

Vivemos numa sociedade onde "padrões" são estabelecidos e os que não se encaixam neles são geralmente excluídos. É a partir dessa sociedade que pessoas com deficiência são atingidas, pois elas são vistas fora dos "padrões"; é por meio da educação que se tem a oportunidade de incluí-las.

Diante dessa realidade, destacamos o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). As pessoas com esse transtorno apresentam algumas características, como dificuldade de

comunicação por deficiência do domínio da linguagem verbal, dificuldade de socialização e comportamento restritivo e repetitivo.

Com aparência física normal, o pensamento dos alunos com TEA geralmente é concreto no qual a visualidade é destacada, sendo ela de fundamental importância, pois informa facilmente e de forma compreensível os conteúdos a serem trabalhados com eles.

Muitas das causas do TEA ainda são desconhecidas e, por meio da pesquisa, identificamos autores que apontam algumas possíveis causas para a deficiência a partir de teorias psicogenéticas e biológicas.

Silva (2012), afirma que:

> "pessoas com autismo apresentam muitas dificuldades na socialização, com variados níveis de gravidade. Existem crianças com problemas mais severos, que praticamente se isolam em um mundo impenetrável; outras não conseguem se socializar com ninguém; e aquelas que apresentam dificuldades muito sutis, quase imperceptíveis para a maioria das pessoas, inclusive para alguns profissionais. Estas últimas apresentam apenas traços do autismo, porém não fecham diagnóstico. (p. 22).

Por outro lado, Tamanaha, Perissinoto e Chiari apontam que o autismo pode ter relação com alterações neuroanatômicas e eles defendem que "sujeitos autistas apresentam um funcionamento cerebral essencialmente sistematizante" (2008, p. 3).

A partir desses apontamentos e baseado nas teorias de Deleuze, propusemos possibilidades para que esses alunos pudessem desenvolver e ampliar suas habilidades e conhecimento, transferindo seus pensamentos e sentimentos, por meio dos conteúdos da arte (linha, cor, textura), metodologias (desenho, pintura, escultura) e suas relações.

Para que possamos contextualizar e articular as reflexões propostas neste artigo, será necessário o relato das oficinas desenvolvidas. A Universidade Estadual de Londrina, exercendo seu tripé de ensino, pesquisa e extensão, juntamente com seus pesquisadores transmitiram o conhecimento a duas escolas, com o objetivo de realizar um trabalho integrado entre equipe pedagógica, docentes em artes visuais e alunos, pois "os sujeitos participantes de uma pesquisa, sejam na qualidade de investigador ou investigado, vivenciam descobertas, revelam reflexões sobre dados, fatos, isto é, constroem o conhecimento" (MINAYO, 2010, p. 21).

Na Escola João XXIII, localizada em Ibiporã-PR, as oficinas aplicadas foram realizadas entre os meses de abril e junho. Já na Escola Caviuna, localizada em Rolândia-PR, as oficinas

aplicadas foram realizadas entre os meses de maio e junho; em ambas, os encontros foram semanais. Essas escolas são mantidas pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Em ambas as escolas, a direção escolar e equipe pedagógica nos propuseram um desafio, aplicar as oficinas em turmas com alunos autistas. É a partir desse desafio que relataremos os acontecimentos, devires, experiências e vivências.

Neste artigo, elegemos duas oficinas que foram trabalhadas nas duas escolas com os conteúdos de arte: linha, cor e tridimensionalidade. Com uma metodologia mais flexível e diferente, em uma ação pedagógica aberta, os alunos puderam ressignificar o conteúdo a partir das ações. E por meio do "afecto", poderemos interpretá-las, utilizando a expressão.

Num primeiro momento, realizamos a observação dos alunos em sala, anotando alguns apontamentos, como comportamento, atividades desenvolvidas, material trabalhado e ação pedagógica ministrada pelo professor em relação ao aluno.

Deste contato, tivemos a sensação de medo, especificamente com os alunos autistas da escola de Ibiporã, que apresentavam um comportamento "desestabilizado", pois "há nelas a necessidade poderosa de não serem perturbadas. Tudo o que é trazido para a criança do exterior, tudo o que altera o seu externo ou interno representa uma intrusão assustadora" (BAPTISTA; BOSA, 2002, p. 23-24).

Em Rolandia foi diferente a recepção dos alunos; eles foram mais receptivos e afetivos. Afinal, "nem todos os autistas mostram aversão ao toque ou isolamento, alguns ao contrário, podem buscar o contato físico, inclusive de uma forma intensa, quando não 'pegajosa'". (BAPTISTA; BOSA, 2002, p. 34).

Após termos este primeiro contato com os alunos, tivemos a percepção de que eles não respondiam verbalmente às solicitações feitas pelo professor. Estima-se que cerca de cinquenta por cento dos autistas não desenvolvem a linguagem por falta de verbalização. Isso pode ocorrer, pois:

> Muitas vezes ausência de respostas das crianças deve-se a falta de compreensão do que está sendo exigido e não de uma atitude de isolamento e recua proposital. A continua falta de compreensão do que se passa ao redor, aliada à escassa oportunidade de interagir com crianças "normais" é que conduziria ao isolamento, criando, assim, um circulo vicioso (BAPTISTA; BOSA, 2002, p. 32).

Sendo assim, fomos levados a pensar em como as atividades teriam que ser elaboradas, para conseguir ensinar, por meio da criação, os conteúdos de artes visuais. Pois "Pensar é experimentar, mas a experimentação é sempre o que se está fazendo – o novo, o notável, o interessante, que substituem a aparência de verdade e que são mais exigentes que ela" (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 133).

Propondo a primeira oficina, e tendo como preocupação o desenvolvimento da atividade e como o resultado seria obtido de forma concreta, organizamos a sala antes de os alunos entrarem e disponibilizamos a eles vários novelos de linha de diversas cores (fig. 1), dos quais alguns estavam desenrolados no chão e outros esticados e amarrados de um ponto ao outro.

Fig 1. Linhas espalhadas pela sala. Ibiporã – PR.

Alguns alunos, ao entrarem na sala, tiveram várias reações ao visualizarem as linhas. Agora destaco um acontecimento que surgiu a partir desta oficina, na escola de Ibiporã, e transformou o comportamento de um dos alunos. Este aluno, segundo o relato da professora de Artes, tem o comportamento de ficar andando e batendo objetos na sala para fazer barulho. Nesta oficina, este aluno, ao visualizar as linhas, foi, podemos dizer, "afectado" pelo material, interagindo com ele, passando sobre seu corpo e até mesmo deitando no chão e enrolando-se nele (fig. 2). Seu comportamento foi outro; ele esqueceu completamente de fazer barulho. A linha foi um material novo que lhe transmitiu sensações e despertou curiosidade de experimentar. Conforme Deleuze, isso acontece porque "[...] a sensação não se realiza no material, sem que o material entre inteiramente na sensação, no percepto ou no afecto. Toda matéria se torna expressiva" (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 217).

Fig 2. Aluno autista no meio das linhas. Ibiporã – PR.

Já os alunos da escola de Rolândia interagiram muito pouco com as linhas; foi algo que não despertou interesse e somente um aluno pegou o novelo de linha e segurou-o em suas mãos. Entendo que esta turma não interagiu tanto com a atividade por não serem "afectados" pelo material a ser explorado. A faixa etária pode ter sido o motivo dessa diferença.

Por meio das atividades e das observações e percepções, chegamos à conclusão de que o resultado nem sempre precisa ser concreto-forma; o concreto foi vivenciado pelos alunos por meio do conteúdo, do material e da expressão.

A segunda oficina levou os alunos a visualizarem o conteúdo de arte de um jeito novo. Foram trabalhados nesta oficina dois conteúdos: cor e tridimensionalidade. A sala foi vedada de luz, utilizando músicas e luzes para a projeção de cores (fig. 3).

Fig 3. Sala dos autistas com a projeção de cores. Ibiporã – PR.

Para trabalhar a tridimensionalidade, uma das dificuldades observada que os docentes dessa educação têm em aplicar, foi elaborado um painel (fig. 4) com formas geométricas vazadas e suas respectivas formas no tridimensional, para que os alunos pudessem encaixar.

Fig 4. Painel Vazado e Formas Geométricas Tridimensionais. Londrina – PR.

Os alunos, ao entrarem, visualizaram primeiramente as cores espalhadas sobre a sala e depois o painel. Na escola de Ibiporã, dois alunos chamaram atenção em relação ao comportamento. Aluno 1 tinha como característica um comportamento agitado e até então não havia se conectado a nenhuma das atividades aplicadas anteriormente, mas nesta atividade, seu comportamento foi outro. Ele acompanhava as cores e seus movimentos (fig. 5), sua expressão modificava conforme as cores mudavam.

No decorrer da atividade, ele aproximou-se de um dos professores, pegou seus braços e começou a pular. Podemos concluir que esse aluno foi "afectado" pelas cores e pelo contato com o outro. Conforme Deleuze nos diz, é só por meio do contato com o outro e da troca de experiências que nós nos transformamos. Foi assim que um dos conteúdos de artes estava sendo aplicado, e podemos dizer que este aluno o ressignificou e respondeu por meio do sentimento e da expressão o que estava assimilando.

Fig 5. Aluno 1 observando as cores. Ibiporã – PR.

O aluno 2, aquele que citamos anteriormente que tem comportamento agitado e gosta de ficar batendo objetos para fazer barulho, também foi "afectado" pelas cores. Ele pegou umas das formas geométricas tridimensionais, sentou na cadeira e ficou observando as luzes e, batendo o quadrado levemente sobre a carteira, mudava sua expressão conforme as cores se apresentavam.

Já em Rolândia, um dos alunos demonstrou interesse pela oficina ao ver as cores, expressou-se com sentimento de alegria. Conseguiu se comunicar verbalmente em poucas palavras e, ao realizarmos algumas perguntas em relação às cores projetadas, suas respostas eram condizentes com a cor apresentada. Em relação ao painel de formas geométricas, este aluno encaixava-as de trás para frente e, ao acertar o encaixe, comemorava.

Outro aluno ficou observando as cores, mais foi "afectado" pelas formas geométricas tridimensionais, encaixando-as corretamente após ser chamado ao painel. (fig. 6).

A partir dessa atividade, a professora regente de sala informou já ter trabalhado com formas geométricas com esses alunos. Com essa informação podemos entender por que este aluno conseguiu desenvolver a atividade perfeitamente: ele já havia adquirido conhecimento sobre as formas geométricas e, por meio de suas conexões, conseguiu relacionar e encaixar as formas corretamente.

Fig 6. Aluno encaixando a forma tridimensional no painel. Rolândia – PR.

A partir dessa atividade, observou-se o quão importante é planejar e desenvolver atividades com metodologias e materiais diferentes. Pois os alunos, ao realizarem esta atividade, demonstraram a potencialidade do material de atingi-los, possibilitando uma

transformação. E foi por meio do inesperado que os alunos responderam a esta atividade, expressando e surpreendendo a todos do grupo.

Considerações finais

Este trabalho possibilitou às escolas, alunos e professores ampliar a visão de educação inclusiva por meio da arte e da teoria deleuziana. Trouxe o novo, que gerou insegurança, desestabilidade e resistência e, por meio de acontecimentos, a reorganização. Partiu-se da criação, para se chegar ao objetivo de ampliar e aperfeiçoar as metodologias, práticas e ações pedagógicas.

Trabalhar com alunos autistas é desafiador e, ao mesmo tempo, gratificante, pois somos levados a pensar e compreender de várias maneiras os limites da vida, planejar e organizar atividades que levem os alunos a aprenderem e transformarem seu conhecimento a partir do "novo".

Muitos docentes desta área enfatizam que as atividades aplicadas devem ter uma funcionalidade e rotina. Isto está sendo questionado, pois os alunos e especificamente os com deficiência não se ajustam às formas habituais de avaliação. Eles não são robotizados, possuindo uma única e exclusiva função. Estes devem desenvolver novas habilidades que contribuam para com seu aprendizado e desenvolvimento.

Conclui-se, a partir dos relatos e vivências presente neste artigo, a importância que a pesquisa em arte, especificamente no ensino inclusivo, tem na formação continuada do profissional, que necessita de refletir e experenciar novas ideias.

A participação neste projeto de pesquisa e extensão despertou o interesse de desenvolver um mestrado. Tendo como linha de pesquisa, e objetivando, melhorias para a educação em artes visuais para os autistas, trazendo novos métodos de intervenção que somam para o seu aprendizado.

Como educador em artes visuais, pesquisar o autismo é ter como compromisso quebrar os paradigmas pré-estabelecidos por professores sobre esses alunos. É ver no outro a capacidade e possibilidades de desenvolvimento, levando-o a entrar num processo de devir. Um devir que se ramifica e nos leva a surpresas, produzindo uma educação não só diferente, mas que gere a diferença.

Referências

BAPTISTA, Cláudio Roberto; **BOSA,** Cleonice; e colaboradores. **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenções.** Porto Alegre, Artmed, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

DELEUZE, Gilles; **GUATTARI,** Félix. **O que é a filosofia?.** Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Munoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido.** Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MINETTO, Maria de Fátima. **O currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio.** 2ª ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

NÓVOA, António. (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mundo singular: entenda o autismo.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

TAMANAHA, Ana Carina; **PERISSINOTO,** Jacy; **CHIARI,** Brasilia Maria. **Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger.** Ver. Soc. Brás. Fonoaudiol, v. 13, n. 3, São Paulo, 2008. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rsbf/v13n3/a15v13n3.pdf>. Acesso em: 08/08/2019.

A ARTE NO ENSINO MÉDIO: CONSTRUINDO POÉTICAS DE RESISTÊNCIA

Andréa Senra Coutinho [1] – UFJF

Resumo
Diante dos desafios proeminentes e alarmantes do momento histórico, econômico, social e político brasileiro, e das inúmeras ações de retrocesso que intencionam conduzir as artes e o ensino de artes a uma marginalidade e lugar despotencializado, que abordagens metodológicas podem servir como estratégia de resistência e resiliência? Este texto apresenta uma discussão que se iniciou em tese de doutorado (2010), e que permanece ativa, produzindo resultados no campo empírico através de dispositivos pedagógicos e artísticos. Uma proposta curricular de artes para o 3º ano do Ensino Médio, em torno de seis grandes temas, a saber: cultura indígena; mulher; violência; política; religião e cultura afro-brasileira. Apresenta um repertório didático composto por poéticas e propostas de atividades de criação, tendo o/a estudante como protagonista na reflexão, a partir de proposições artísticas, que repercutirá posteriormente em seu posicionamento crítico/criativo (individual e coletivo) através da arte.
Palavras-chave: Ensino Médio. Ensino de Arte. Poéticas de resistência.

Introdução

Ana Mae Barbosa, já em 1997, afirmava que "o ensino de arte pode ser um instrumento de aquisição de conceitos, teorias, técnicas que pertencem ao saber arte, podendo também fomentar discussões e dar motivo para reflexões importantes na contemporaneidade [...]". A assertiva tornou-se disparadora de avanços por novos territórios do saber e do ensinar/aprender pouco explorados, fomentando várias propostas diferenciadas para o ensino de arte nas últimas décadas - o que incitou a revisão de atividades pedagógicas condicionadas às práticas da antiga educação artística, mobilizando o pensamento e a reflexão sobre metodologias e repertórios.

Acrescida de criticidade e de uma dimensão contextual, local e global, o saber/ensinar arte dá um salto para além da busca pela criatividade e espontaneidade, travando diálogos, debates, desmanches inusitados, que surgem no contato com as próprias manifestações artísticas e culturais.

[1] Doutorado em Estudos da Criança (UM), Licenciatura e Bacharelado em Artes (UFJF). Membro pesquisadora do Grupo de pesquisa Arteversa (UFRGS). Artista e professora de Artes Visuais do Colégio de Aplicação João XXIII – UFJF. andreasenra67@gmail.com.

Entretanto, diante do cenário de desmonte da educação e das inúmeras tentativas de enfraquecimento das fontes geradoras de mudanças – as que viam num crescente em direção à igualdade de direitos e oportunidades-, é preciso reencontrar forças para seguir com ações de resistência e enfrentar a crise, lançando mão dos recursos que se dispõe e engendrando outros.

Nesse caso, a arte é entendida como campo de força em si mesma, em que se instauram poéticas de denúncia e resistência, deflagradoras de opressões pessoais, sociais e políticas. E que, ao serem lançadas no circuito, se alastram através de produções híbridas, capazes de provocar rediscussões mais profundas sobre clichês sociais, estereótipos, violências, discriminações de toda índole - inclusive na escola.

Fundamentado pelas questões acima citadas, o texto se ancora também na pesquisa de doutorado "Poéticas do Feminino/Feminismo: transgressões para o ensino de artes visuais em escolas", defendida em 2010, na Universidade do Minho (Portugal). O objeto de pesquisa foi percebido como assunto não esgotado ao findar da tese, sobretudo, porque a inquietação da participação feminina nas artes visuais e a potência de suas proposições permanecem significativas nos dias atuais.

A potência transgressora da produção de artistas mulheres resvala em proposições didáticas para o ensino de arte em escolas, reacendendo outros temas que podem servir de disparadores conceituais, mas exigirão a expansão dos encaminhamentos pedagógicos para além de uma abordagem formalista ou tecnicista, sendo adotadas propostas colaborativas que envolvam as turmas de estudantes como um coletivo pensante e criativo.

O presente texto, desta forma, pretende apresentar a constatação de que as hipóteses levantadas em tese de doutorado ainda se confirmam nas práticas com alunos e alunas do 3º ano do Ensino Médio, durante as aulas de arte no CAp. João XXIII/UFJF (Minas Gerais). Uma proposta curricular em torno de seis grandes temas/problemas atuais - cultura indígena; mulher; violência; política; religião e cultura afro-brasileira - respaldada por metodologias que partem dos hábitos de artistas, suas poéticas, materialidades diversas (visuais, sonoras, performáticas), conectadas às propostas de atividades de criação que têm o/a estudante como protagonista na construção de seu conhecimento, repercutindo num posicionamento crítico/criativo individual e coletivo.

O ensino médio constitui-se em uma etapa importante na formação dos sujeitos, adquirindo múltiplas funções como a de ser um momento propício para a consolidação dos conhecimentos e habilidades básicas dos estudantes, podendo contribuir para a formação de

cidadãos e cidadãs capazes de se engajar na sociedade. Por isso mesmo, costuma ser uma etapa inquieta, cheia de conflitos, angústias e dúvidas pessoais, pois são exigidas muitas decisões e responsabilidades que, às vezes, os/as jovens não se sentem preparados/as ou maduros/as para assumir. Mas também, nessa fase, a capacidade de análise e crítica permite ativar propostas didáticas em arte mais densas, trazendo situações do cotidiano para o contexto da sala de aula.

Sendo assim, as proposições da arte contemporânea são oportunas nesta fase de escolarização, pois podem provocar e ampliar o pensamento crítico e criativo, a diversidade cultural, a argumentação, o autoconhecimento, a cooperação, empatia, responsabilidade para consigo e o outro, no exercício da cidadania.

Desenvolvimento

A atual proposta curricular e pedagógica para o 3º ano do Ensino Médio (turmas A, B e C), do Colégio de Aplicação João XXIII- UFJF, está ancorada em um tipo de ensino de arte intercambiado com questões próprias do social, relacionadas à ideia de exercício da cidadania a partir das possibilidades dos inter-relacionamentos pessoais e atitudes colaborativas na produção artística.

Um tipo de ensino transitório e móvel, capaz de provocar diálogos plurais entre estudantes, e destes com seus professores. Um ensino de arte que absorve para si um compromisso com o diverso, com o diferente e por isso mesmo, é capaz de colocar em dúvida certos pontos de vista de índole conservadora e na reabilitação de outras formas de saber, pensar e fazer arte.

Foucault ao afirmar que "onde existe poder, existe resistência", revela que há esquemas de força que se opõem à força instaurada. Partindo desse pressuposto, desmonta-se a ideia de que o poder se localiza apenas em grupo e não em outros, que pertence a um segmento e não a outros, e absorve-se o sentido de que toda forma de poder circula, se move, é pendular e funciona em rede. Segundo Foucault (1979), qualquer pessoa pode exercer ou sofrer a ação do poder, qualquer pessoa pode resistir à sua ação. Reconhecer, estudar e desmontar o poder conservador, que intenciona promover a exclusão dos direitos e dar favorecimentos a um único segmento, não é tarefa fácil na atualidade brasileira. Mas ainda com Foucault (1979, p.182), é preciso

> [...] estudar o poder onde sua intenção – se é que há uma intenção – está completamente investida em práticas reais e efetivas, estudar o poder em sua

> face externa, onde ele se relaciona direta e imediatamente com aquilo que podemos chamar provisoriamente de seu objeto, seu alvo ou campo de aplicação [...]

Logo organizar estratégias para desmascarar as dimensões tomadas por este poder, tentar decifrar suas intenções de aplicação e propor novos redirecionamentos nas práticas escolares, pode ser considerada uma estratégia de resistência e resiliência.

Outro aporte teórico adotado, são as pesquisas da professora Luciana G. Loponte (2011), na perspectiva de que as práticas escolares em arte estejam cada vez mais organizadas num fazer que gere significado e sentido, mais profundamente inseridas nos contextos existentes nas próprias proposições artísticas em interface com as realidades do cotidiano escolar.

É preciso superar a contingência de atividades frágeis e desenvolver um trabalho colaborativo focado nos processos de criação de estudantes, no fazer experimental e crítico. Em outras palavras, é desejável também que os/as estudantes aprimorem o hábito de produzir e apreciar arte, ampliando seu contato com a criação artística, entre habilidades técnicas, manejos de construção e pensamentos inerentes à própria arte. O processo *poiético* do/a artista, a familiarização com as materialidades e seus efeitos visuais, com os meios expressivos, os códigos da linguagem, técnicas distintas, conexões interdisciplinares, processos de criação e instauração. Serão os dispositivos para também acionar no/a estudante sua capacidade de sensibilizar-se e ativar sua produção pessoal em diálogo com o coletivo.

Ao adotar esta visão expandida no que diz respeito aos territórios da arte e de seus desdobramentos na sala de aula, a proposta curricular desenhada para o 3º ano do Ensino Médio tem como objetivo primordial que estudantes sejam capazes de desconstruir criticamente conceitos herdados do campo das tradições acerca 'do que é arte' e 'de quem é artista', bem como de acessar e perceber criticamente os problemas sociais da atualidade, através de exercícios teórico-práticos realizados em sala de aula.

O entendimento é de que a escola é um dos possíveis espaços de produção de conhecimento, garantindo oportunidades de se ampliar repertórios, conhecer outros pontos de vista, ter acesso às culturas diversas, participar ativamente da construção e da produção do próprio saber em diálogos com as dos colegas. De acordo com Barbosa (1997) "o ensino de arte pode ser um instrumento de aquisição de conceitos, teorias, técnicas que pertencem ao saber arte, podendo também fomentar discussões e dar motivo para reflexões importantes na contemporaneidade, gerando desconfianças".

Em 2012, estabeleceu-se que a arte contemporânea faria parte do programa curricular do terceiro ano do Ensino Médio, destacando uma parcela da produção contemporânea nacional e internacional, organizada em atividades de cunho teórico-prático. Com o passar dos anos e com a circulação de outros docentes pelas turmas, tornou-se evidente que o programa ainda produzia uma compreensão restritiva sobre arte contemporânea e portanto, necessitava de adaptações com o foco na criticidade de um olhar mais aguçado.

Partir das provocações de Marcel Duchamp foi uma estratégia adotada para desarticular muitas 'certezas' sobre a arte, que os alunos/as traziam consigo. O deslocamento da atenção proposto por Duchamp, que se esquiva do objeto em si, de sua manufatura, do aspecto visual ou aparência e enfatiza que o mais importante passa a ser quem cria e o contexto para criação, foi um importante estopim para dar início aos questionamentos durante as aulas que se seguiram. Dessa forma, envolver-se no arsenal da produção artística atual é estar disposto a enfrentar conceitos e saberes que ali coadunam, num leque de abordagens, em que o percurso de análise formalista (estudo da forma, cor, composição, etc.) nem sempre é suficiente e não abarca a obra em sua totalidade.

De Marcel Duchamp à Arthur Bispo do Rosário, dois artistas de diferentes nacionalidades e experiências de vida extraordinariamente distintas. Da Roda de Bicicleta (Duchamp, 1912) à Roda da Fortuna (Bispo, anos 60 em diante), uma inquietante semelhança física e matérica entre as duas obras, tensionadas pelo distanciamento geográfico e por intencionalidades poéticas díspares. Do intelectual ao louco, do artista ao *outsider*, do objeto industrializado qualquer ao poder místico do objeto encontrado. E assim se desenrolaram as aulas em que os dois artistas são apresentados como ícones para se pensar as pautas da arte contemporânea.

Seguindo o percurso, surge a artista brasileira Adriana Varejão e sua dimensão histórica e crítica. A mimese da carne e do sangue construindo arquiteturas de dor em paredes de azulejos. A obra em destaque da artista foi Azulejaria de Cozinha com Caças Variadas (1995- óleo sobre tela 140 x 160 cm). Varejão se interessa por arte barroca, popular e sacra, domina a pintura e construções tridimensionais. A história cultural, social e política do Brasil é campo para suas pesquisas e formulações de críticas que ajudam a entender a identidade como brasileiros e brasileiras. A carne, a antropofagia, os estigmas religiosos, a imposição cultural gerada por Portugal, a miscigenação nascida entre negros, índios e brancos, assim como a crueldade humana, as dores, a morte, são alguns dos lugares tocados pela artista. Um trabalho

de grande sensibilidade, potente e carregado de temas importantes para se pensar o Brasil de ontem e de hoje.

Esta e outras obras são apresentadas e debatidas com as turmas, de onde se espera que sejam produzidas sinapses sobre as mesmas. Esta etapa das aulas é focada na recepção e na elaboração de crítica fundamentada. Em seguida, as turmas são divididas entre os dois docentes responsáveis pelo 3º ano. Cada docente precisa trabalhar com três temas/problemas por semestre, a saber: Professora A: 1. Arte e mulher; 2. Arte e Cultura Indígena; 3. Arte e Violência; e Professor B: 1. Arte e religião; 2. Arte e política; 3. Arte e Cultura africana e afro-brasileira. Ao findar do primeiro semestre do ano letivo, as metades das turmas trocam de professores, garantindo que os sujeitos passarão pelos seis temas ao longo do ano.

Sobre os temas/problemas: 1. Arte e mulher; 2. Arte e Cultura Indígena; 3. Arte e Violência.[2]

Para se tratar de temas considerados difíceis e inquietantes é preciso organizar uma outra força resistente e contrária aos ataques que a educação tem sofrido. Uma das possibilidades é apresentar poéticas que partem do ponto de vista das chamadas minorias (neste caso: da mulher e de indígenas), que serão capazes de gerir em suas tessituras, questões fomentadoras aos debates. Segundo Sandra Rey, o/a artista não é simplesmente um/a produtor/a de objetos que lança suas candidaturas ao mundo dos valores artísticos, mas se pressupõe que esses objetos são oriundos dos questionamentos, dos pontos de vista sobre os aspectos da própria arte e da cultura. Para Rey (2002), "As operações não são apenas procedimentos técnicos, são operações do espírito [...] num sentido amplo: viabilização de ideias, concretizações do pensamento."

Os temas geradores são trabalhados de maneiras distintas, inclusive estando abertos a episódios ocorridos cotidianamente, como foi o caso da família de negros alvejada recentemente. O músico Evaldo dos Santos Rosa, de 51 anos, morreu dia 7 de abril de 2019, depois que o carro em que se encontrava foi atingido por mais de 80 disparos feitos por soldados do Exército, na cidade do Rio de Janeiro. O episódio abalou o país, menos aos que banalizaram o ocorrido. Imediatamente o fato foi inserido nas aulas, aliado à exibição de três episódios do filme argentino Relatos Selvagens (2014) de Damián Szifron. Foram utilizados como disparadores a abertura do filme, o prólogo "Paternak" e os episódios "O mais forte" e "A proposta". Uma obra audiovisual sobre a ira humana em situações extremas, o longa investiga

[2] Neste texto serão apresentados somente os três temas da professora A.

com acidez e grande sensibilidade a atual sociedade com sua mais profunda angústia e insensatez.

Mobilizadas também pelas questões do filme, em seguida, as turmas são provocadas a produzir um trabalho que materializasse sua reflexão e visão pessoal sobre a violência, tendo como mote principal o ocorrido na vida real (os disparos à família). Quando surge o título "80 Tons de Chumbo" e um trabalho coletivo sensível e crítico.

Fig. 1. Detalhe do trabalho coletivo "80 tons de chumbo" – Tema Arte e Violência. Estudantes do 3º ano A, B e C. Fonte: Acervo da professora.

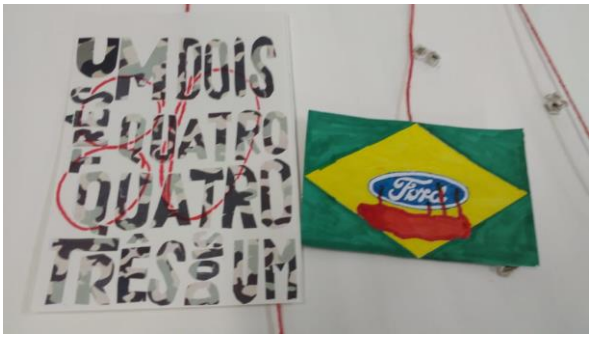


Fig. 2. Detalhe do trabalho coletivo "80 tons de chumbo" - Tema Arte e Violência. Estudantes do 3º ano A, B e C. Fonte: Acervo da professora.

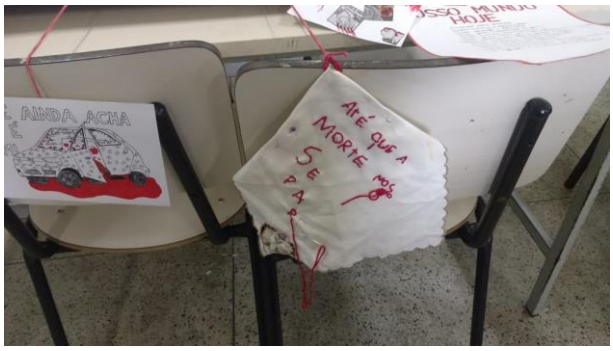


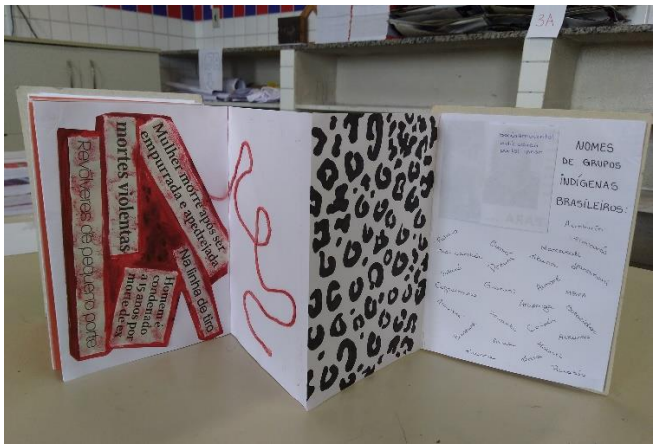
Fig. 3. Trabalho coletivo "80 tons de chumbo" - Tema Arte e Violência (em construção). Estudantes do 3º ano A, B e C. Fonte: Acervo da professora.

Após esta experiência de criação, o tema violência se conecta com a produção cultural dos indígenas brasileiros, não menos atacados, sofrem continuamente o extermínio de povos e o aniquilamento de culturas. Nesta etapa foi apresentada a vídeo-arte Ymá Nhandehetama (2009), do artista paraense Armando Queiroz. O artista trabalha com objetos, vídeos, fotografias, performances e intervenções urbanas, abordando questões sociais, políticas, patrimoniais, frequentemente partindo do contexto da região amazônica. Estudantes ficam diante de um relato oral, com um depoimento pessoal e emocionante de Almires Martins, indígena do povo guarani, como elemento central da ação (ver: https://vimeo.com/117503392). O indígena denuncia o apagamento dos povos indígenas brasileiros, que se deu no passado colonial e ainda segue exterminando grupos e culturas. Ao final do vídeo, o próprio indígena promove ilusoriamente, ao pintar seu rosto, seu próprio apagamento, sumindo diante do olhar dos/as espectadores/as.

Na militância através da arte, Queiroz emprega estratégias, as quais, inevitavelmente, compartilham poder e convocam à responsabilidade sobre uma pauta coletiva. Somando-se a este exercício de recepção da obra, iniciou-se uma pesquisa sobre nomes de grupos indígenas e um estudo sobre os registros pictóricos produzidos e pintados nos corpos.

Nesta etapa, a atividade proposta foi pesquisar elementos da fauna e da flora que poderiam servir como referencial para a criação de grafismos, experimentando os hábitos criativos dos indígenas. Este exercício foi realizado no caderno biombo (individual), para que depois compusesse a trabalho coletivo Caixa-Memória dos povos da floresta.

Fig. 4. Caderno biombo da estudante - Estudos sobre Arte e Cultura Indígena. Estudantes do 3º ano A, B e C.
Fonte: Acervo da professora.



O trabalho colaborativo foi construído a partir de peças de isopor pluma escavadas com os grafismos criados e pintados com tons terrosos. Nesta prática a intenção foi, além de aproximações conceituais com o tema, o entendimento de que a arte é simulacro, é (re)apresentação, que pode remeter diretamente aos acontecimentos e as coisas da vida.

Fig. 5. Trabalho coletivo "Caixa-memória dos povos da floresta" - Estudos sobre Arte e Cultura Indígena. Estudantes do 3º ano A, B e C. Fonte: da professora.

Finalizada esta proposta, o último tema e não menos importante, estabeleceu relações entre as mulheres e a arte. Para esta etapa, que se relaciona com as anteriores, a provocação foi iniciada com o vídeo da pianista, compositora e cantora Nina Simone (ver: http://www.ninasimone.com/), um ícone da mulher negra artista que deixou um legado de empoderamento, libertação e paixão através da música. Militante, a artista teve uma trajetória de luta, dor e sucesso expressada em suas melodias, como I Ain't Got No / I've Got Life (1999), utilizada em sala de aula. Depois de assistirem ao vídeo, acompanharem a letra da música e conhecerem um pouco da trajetória da artista em destaque, as/os estudantes dialogaram sobre suas percepções, sinestesias e ideias a partir do que assistiram.

Aliada a esta manifestação, outra trajetória inspiradora, a da bailarina clássica negra Ingrid Silva (ver: http://www.ingridsilvaballet.com/). Moradora da zona norte do Rio de

Janeiro, Ingrid inicia suas aulas de dança num projeto da comunidade e faz uma jornada empolgante, se tornando uma das mais importantes bailarinas da atualidade, com reconhecimento internacional. Ao assistirem o vídeo/documentário da artista (ver: https://www.youtube.com/watch?v=ZxTazjuTMBA), estudantes se veem representadas/os e se identificam reconhecendo as dificuldades existentes no país. Tais dificuldades são percebidas com maior rigidez na atualidade, quando os direitos conquistados estão sendo ameaçados e as oportunidades estão sendo reduzidas aos poucos privilegiados.

Deste debate, geralmente caloroso entre as moças, os rapazes também se sentem mobilizados a discutir e perceber que as lutas femininas/feministas buscam a igualdade de direitos e uma vida melhor para a sociedade. E que as mulheres precisam se esforçar mais para enfrentar um sistema social desigual. Neste clima de reflexão, foi proposto que cada um/uma, do seu modo, criasse uma imagem que refletisse seus pensamentos sobre os conceitos trabalhados e discutidos. Cada estudante escolheu um célula e as técnicas para a criação da imagem, o que resultou num trabalho coletivo de efeito visual surpreendente. O trabalho foi instalado na escada do bloco do Ensino Médio, assim como os demais, sendo compartilhado com outras turmas e demais docentes.

Fig. 6. Trabalho coletivo "Sobre Mulheres e igualdade de direitos" - Estudos sobre Arte e Mulher. Estudantes do 3º ano A, B e C. Fonte: Acervo da professora.

Fig. 7. Detalhe do trabalho coletivo "Sobre Mulheres e igualdade de direitos" - Estudos sobre Arte e Mulher. Estudantes do 3º ano A, B e C. Fonte: Acervo da professora.

Considerações finais

Foucault apontou que a escola é dispositivo importante do binômio poder/saber e por isso mesmo, lá, se pode também pensar em estratégicas de desestabilização daquilo que está posto. Apesar da força empreendida para que tudo permaneça mais ou menos nos mesmos lugares e que algumas "verdades" se perpetuem, cabe pensar ações de resistência *in loco* que colaborem no destronamento de pontos de vistas unifocais e conservadores.

Como lugar institucional que versa sobre intenções de formar o sujeito, a escola precisa gerenciar outras possibilidades e novas posturas para desestabilizar medidas impositivas e pouco democráticas.

Esse projeto é uma resposta aos tempos atuais e auxilia na geração de revisões e rediscussões entre docentes e estudantes. Essas revisões estão fortemente presentes nas proposições da arte contemporânea como plataforma de conhecimento, repleta de ideias, provocações, questões sociais, políticas, de toda ordem, que podem questionar o senso comum e promover debates interessantes.

A proposta pedagógica permitiu que o grupo desacostumasse a pensar a arte como objeto eterno na parede de um museu. Em contato com as mais variadas produções e artistas, estendeu-se o conceito de objeto artístico para além daquele tradicional decifrado apenas pelos olhos. Também desacostumou o grupo a pensar em "artista" como uma figura romântica, individualista, dotada de um dom genial, percebendo o/a artista como um sujeito ativo na sociedade. Que a produção artística pode ser acessada e se pode usufruir desse bem cultural de

formas distintas. Que o/a artista como sujeito social é atuante e mobilizador de transformações que se operam no campo da própria arte e da vida.

É preciso ressaltar que a proposta curricular possui uma característica peculiar: é realizada dentro dos espaços de um colégio da educação básica. O que desconstrói a ideia de espaço escolar convencional e abre para um entendimento expandido de escola como lugar de produção de conhecimento. Lugar habitado por profissionais qualificados, pesquisadoras/es das implicações e problemáticas das escolas, em condições de contribuir de maneira efetiva na formação cidadã de jovens.

Em síntese, a proposta apresentada está impregnada pelas dimensões artística, estética, política e ética, através de temas/problemas capazes de ativar discussões e produções que passam pela escola, mas não estão só lá. Mas que evidenciam a urgência e a necessidade de se debater com maior insistência e vigor as inquietações e estranhezas da vida cotidiana. Mesmo que estas sejam, muitas vezes, assustadoras e inibidoras de pensamentos, emoções e ações, resistir é fundamental para não sucumbir.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Arte- Educação: Leitura no Subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997.

COUTINHO, Andréa S. **Poéticas do feminino/feminismo na arte contemporânea: transgressões para o ensino de artes visuais em escolas**. *Tese de Doutorado em Estudos da Criança*, área de Comunicação Visual e Expressão Plástica. Instituto de Educação. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio De Janeiro: Graal, 1979.

LOPONTE, Luciana G. **Desafios da arte contemporânea para a educação: práticas e políticas**. In: 4º SBECE- Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação, Canoas, RS. Conferência. Canoas: ULBRA, 2011.

REY, Sandra. Por uma abordagem metodológica da pesquisa em artes visuais. In: BRITES, Blanca; TESSLER, Elida (org.). **O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em artes plásticas**. Porto Alegre: UFRGS, 2002, p. 123-140. Disponível em: http://www.grupogaia.art.br/Sandra%20Rey%20-%20Por%20uma%20abordagem%20metodolgica%20da%20pesquisa%20em%20Artes%20Visuais.pdf

A CRIAÇÃO DE PERFORMANCES NO CENTRO SOCIAL E CULTURAL VICENTE PALLOTTI

Gilvani José Bortoluzzi[1] – UFSM

Resumo
: O presente artigo discutirá a criação de Performances através de uma oficina teatral no Centro Social e Cultural Vicente Pallotti no município de Santa Maria/RS. Isto oportunizará que os adolescentes do Centro Social e Cultural tenham um primeiro contato com a prática teatral, ao mesmo tempo obtenhamos subsídios para a criação de Performances. Para embasar este percurso teórico-prático, recorremos a textos da pedagoga norte-americana Viola Spolin, do ator, diretor e pedagogo russo Constantin Stanislávski. e Diana Taylor entre outros. Atualmente a aprendizagem escolar urge que sejam implementadas novas formas de ensino. A partir disso, o estudo da disciplina de artes na escola oportuniza que crianças/adolescentes tenham um primeiro contato com a arte teatral – mesmo que não se envolvam profissionalmente com o mundo artístico – mas que possam desenvolver a étia e o respeito entre si.
Palavras-chave: Performance Arte. Jogos Teatrais. Lei da Atenção Orgânica.

Introdução

Este artigo discutirá a criação de Performances com um grupo de adolescentes componentes do Centro Social e Cultural Vicente Pallotti, da Escola Antônio Alves Ramos – Patronato. O Centro Social e Cultural é um Projeto da referida Escola, que atende gratuitamente no turno inverso das aulas, crianças e adolescentes de seis a dezessete anos. Portanto, num primeiro momento abordaremos o estudo da Performance Arte historicamente, possibilitando-nos localiza-la na arte contemporânea. Na segunda etapa, abordaremos os Jogos Teatrais da pedagoga norte-americana Viola Spolin (1906 – 1994), refletindo como eles tornaram-se o embrião que possibilitaram aos adolescentes desenvolveram a sua poética para a criação de Performances que tratem da questão do *Bullyng* na escola. Os Jogos Teatrais de Spolin é a maneira que encontramos de ter um contato mais próximo com este grupo de adolescentes, quebrando as diversas barreiras que a vida cotidiana nos impõe.

[1] Graduando do Curso de Licenciatura em Teatro, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

A Performance Arte Historicamente

Para abordarmos a Performance na Escola, faremos esta breve reflexão sobre o termo Performance ontem e hoje, no qual despontam diversas interrogações que mostram, talvez, uma persistência em continuarem a ser interrogações em discussão. Este exercício reflexivo de situá-la foi realizado, ainda, para que não se incorra no erro de transitar pelos seus diversos significados, entre os quais aqueles que não correspondem ao foco desta investigação, ou seja, a Performance na Escola. Portanto, vale apontar, inicialmente, que o vocábulo performance, apenas vislumbrando-o em seu uso mais recente, é originário da língua inglesa, cuja tradução significa "ação", "atuação" ou "desempenho". A palavra performance pode, ainda, assumir várias conotações, no sentido de algo para ser visto, *spetaculum* (GLUSBERG, 1987, p. 15). Há uma perspectiva do termo cunhado por Richard Schechner[2], diretor teatral e pesquisador norte-americano. Segundo ele, a Performance consiste em uma atividade/ação, realizada por um indivíduo ou um grupo para outros indivíduos ou grupos. Nos seus Estudos da Performance, ele considera que a mesma trata da relação entre os indivíduos e que esta relação se resume a quatro momentos: ser; fazer; mostrar-se fazendo; explicar ações demonstradas. Resumidamente, trata-se de um campo de estudos que investiga as ações que o ser-humano executa pelo seu fazer/mostrar compreendendo, ainda, o exercício de explica-las mediante os pressupostos deste campo. Nesse sentido schechneriano, a performance é um campo de estudo inovador. Schechner explica que, nos dias atuais

> Dificilmente existe uma atividade humana que não seja uma performance. Performance para alguém, em algum lugar. No século XXI, as pessoas têm vivido, como nunca antes, através da performance. Fazer performance é um ato que pode também ser entendido em relação a: Ser, Fazer, Mostrar-se fazendo, Explicar ações demonstradas [...] (SCHECHNER, 2003, p. 9).

A Performance Arte, por sua vez, consiste em uma prática artística que se desenvolveu depois da Segunda Guerra Mundial, na segunda metade do século XX. Segundo Fabião (2009, p. 1): "a performance tem suas raízes fincadas nos movimentos de vanguarda do início do século (dadaísmo, surrealismo, etc.). Outros sugerem que a performance é tão antiga quanto o ritual". Longe de querer definir o termo, questão abordada contínua e exaustivamente por muitos autores, a intenção aqui foi apenas situar a poética como Performance Arte. Essas formas de

[2] Richard Schechner é pesquisador e um dos fundadores da disciplina acadêmica Estudos da Performance na *Tisch School of the Arts*, da *New York University* (TAYLOR, 2012).

intervenções não tinham como objetivo ser uma apresentação teatral, mas também buscavam embasamento no teatro, na dança, na literatura, na música, enfim, no artista e seu corpo, no público e mesmo em outras materialidades ou campos do saber.

Deste modo, optamos por percorrer rapidamente seus desdobramentos enquanto prática artística desde seu surgimento, na segunda metade do século XX, até os dias de hoje. Este percurso foi realizado no sentido de cartografar a Performance apenas naquilo que ela toca estas reflexões. Uma abordagem ampla da Performance Arte, atualmente, poderia mostrar que ela foi e vai assumindo seu lugar enquanto manifestação artística consoante com o estado do mundo contemporâneo, suas adversidades e seus anseios. Porém, nos dias de hoje, já são muitos os referenciais que se debruçam sobre este assunto, multiplicado pela literatura especializada a partir da década de oitenta, apenas mencionando as publicações em língua portuguesa.

Para os artistas visuais, a Performance Arte surge no contexto das Artes Visuais, mas é possível que o termo tenha se firmado pelo exercício reflexivo publicado por artistas visuais. Nota-se que as primeiras publicações que se debruçaram sobre o termo foram desenvolvidas por artistas visuais que lançavam seu olhar a partir de sua própria perspectiva. Para Goldberg (2006, p. 33): "foi a insatisfação com os limites das artes visuais que proporcionou o entrelaçamento de diversos artistas das mais variadas áreas artísticas, entre as quais: teatro, música, pintura, poesia e escultura, que estavam trilhando um caminho que, até então, não era considerado artístico". Por outro lado, são muitos os artistas de outras áreas que realizavam suas obras e são mencionados como *performers* ou precursores da Performance, tais como Trisha Brown, da dança, e John Cage da música, por exemplo. Assim, o estudo acurado do termo emerge de intenções de vários artistas, provenientes do Teatro, da Dança e das Artes Visuais e que promoviam ideias opostas à tentativa de enquadrá-la como linguagem. Portanto, o termo surge do contrário, ou seja, da tentativa de transbordar fronteiras, diluir limites, borrar espaços-tempos da arte, esforço de artistas de diversas áreas.

Fica claro, na citação abaixo, que a convenção consiste em romper com convenções, quando Taylor aponta para sua incontestável amplitude ontológica ao afirmar que

> [...] aunque sea difícil definir el arte de performance, ya que las definiciones se construyen sólo para ser derrumbadas en el próximo performance, una de las características del performance es justamente transgredir barreras, límites y definiciones. Aun así, el arte de performance tiene sus códigos y convenciones: la convenciones es romper com las convenciones (TAYLOR, 2012, p. 87).

A Performance Arte, a partir da sua ação, busca possibilidades para a criação de sentidos variados. Muitas vezes, trazia temas que focavam na libertação do homem e suas amarras impostas pelos sistemas socioculturais para transgredir estruturas vigentes. Dessa forma, a "performance, enquanto produção de sentido, implica abertura, receptividade e exposição, realizada via experimentação, travessia e risco" (BIANCALANA, 2013, p. 149). O risco, o imprevisto e a disposição do artista em lançar-se no inesperado, desafiando-se é, o que torna a Performance Arte tão visceral, impedindo o seu engessamento e permitindo que a mesma mantenha sua dinamicidade e sua pluralidade tão peculiares. Quando da realização de uma Performance como evento, pretendia-se, a partir da sua ação, a criação de sentidos plurais e amplos, provocando o pensamento sobre as teias que o aprisionam ao sistema vigente. O poeta, curador e crítico Jean Jacques Lebel (1969, p. 38) destaca que os *happenings*, por exemplo, já eram

> [...] arte plástica, mas sua natureza não é exclusivamente pictórica, é também cinematográfica, poética, teatral, alucinatória, social-dramática, musical, política, erótica e psicoquímica. Não se dirige unicamente aos olhos do observador, mas a todos os seus sentidos.

Atualmente, uma das mais proeminentes artistas performáticas é a sérvia Marina Abramovic. Ao longo de sua carreira, a artista primou por Performances de longa duração, usando o próprio corpo como sujeito e objeto, tema e meio de expressão. Inicialmente, ela também explorou o autoflagelo com a proposta de testar os limites físicos e o potencial da mente humana. "Abramovic se coloca sob extrema dificuldade física e mental a fim de tirar os espectadores de seus padrões ordinários de pensamento" (DOURADO, 2014, p. 1). Em sua vida na arte, Abramovic passou a ser bastante conhecida por se colocar em condições performáticas extremas, explorando os seus limites físicos e mentais, suportando a dor, a exaustão e o perigo. Ao longo da sua trajetória artística, já se esfaqueou, ingeriu drogas para induzir-se ao estado de catatonia e de espasmos, ficou sob a mira de uma arma carregada, foi cortada, espetada e desnuda pelo público, além de ter desmaiado no centro de uma estrela em chamas por falta de oxigênio. Para a realização da sua obra de arte, ela ainda usou variados recursos como vídeos, fotografias e sons.

A *performer* costuma, com a sua arte, buscar uma transformação de si e do público, ocasionando uma experiência para ambos. Isto é perceptível a partir dos vários eixos temáticos que trabalha, entre os quais: tensões entre consciência e limites corporais, intersecções entre a

experiência estética e temas ligados ao sagrado, à vida e à morte, incorporando o público no contexto das performances. Este último passa de espectador passivo a coautor ativo. A tentativa de delimitar a arte de Abramovic sob a retidão de qualquer estilo ou método parece ser uma tarefa quase impossível. Isto acontece porque, não somente as suas Performances, como todo contexto da arte contemporânea, de uma maneira geral, não surgem a partir de um projeto que será desenvolvido e fornecerá um produto milimétricamente planejado. A relatividade e o indeterminismo emergiram como teorias einsteinianas e heisembergianas, respectivamente, e já detonaram os antigos modos de pensar o espaço, o tempo e os acontecimentos, promulgando a relativística, a não linearidade e a não causalidade. Isto tudo sem mencionar a teoria quântica e suas recentes abordagens sobre a não estabilidade das propriedades da matéria. Portanto, a imprevisibilidade, o acaso e o improviso são categorias que impactaram e atravessaram implacavelmente a arte contemporânea, em especial a Performance Arte.

A Performance Arte, assim como outras manifestações da arte contemporânea, recorre à experiência de vida para compor-se, ao momento, constituindo-se processo e obra ao mesmo tempo, expandindo-se no espaço e no tempo, pois corporifica-se, assume, se faz dinâmica. Assim, ela causa profundos impactos e o espectador acaba sendo (re)processado pela obra. Isto faz repensar parâmetros e posições, recorrendo-se à própria experiência de vida para construí-la. No processo de criação, o artista também acaba por processar-se, descobrindo-se junto com a obra que está sendo gerada. Na Performance *O artista está presente*, Marina participou de todas as etapas, desde o início, fazendo-se ativa em todo o processo (Figura 1).

Fig 1. Marina Abramovic: *O Artista está Presente* (2010)

Fonte: (TAEDAI, 2011).

Na obra O *artista está presente*, Marina passou, ao todo, setecentas e trinta e seis horas sentada em uma cadeira, mantendo o contato, apenas visual, com um mil, seiscentos e setenta e cinco desconhecidos, no Museu de Arte Moderna (MoMA), em Nova York, entre 14 de março e 31 de maio de 2010. Em um dos encontros, a artista sérvia se deparou com o ex-parceiro, na vida e na arte, Ulay. Surpreendida pela sua presença, Marina saiu do *script* e, emocionada chorou, espontaneamente. Conforme Taylor

> La relación entre el artista y el público muchas veces es complicada. El artista tiene muchas formas de estar presente/ausente, y el público también tiene varias posiciones posibles, evidentes en las palabras que existen para designarlo: participante, testigo, audiencia (término originalmente usado para designar a quienes escuchan), espectador, *voyeur*, mirón (TAYLOR, 2012, p. 76).

No processo performático de *O artista está presente*, Abramovic foi se despindo de si, se expondo, mas sempre se renovando quando uma nova pessoa se sentava na sua frente. A perspectiva do contato com o público pode ser das mais variadas, pois cada experiência pode trazer um impacto diferente. Compreende-se que, na poética dessa obra, a artista recorre à renovação do gesto que ocorre ao acaso. Cada diferente pessoa que ingressa no espaço produz expectativas e reflexões, mesmo na repetição, que pode ser influenciada pela cultura e pelo meio. Marina Abramovic, em *O artista está presente*, se expondo, convida o outro a também se expor, provocando nas pessoas uma experiência diferenciada que ocorre apenas no ato de olhar, sem tocar. Nesse sentido, o público também precisa se revelar e, nessas revelações, mostra que existe uma linha tênue entre o que é e o que não é arte.

Na Performance, por ser uma linguagem artística dinâmica, mesmo que seja realizada mais de uma vez, a sua execução nunca será idêntica em todos os aspectos, pois o artista poderá estar em outro local, com outro público, sendo inspirado por vários fatores que não podem ser previstos. Portanto, a Performance vem aproximar-se da vida real, pois nela, por mais que se estabeleçam os objetivos a serem alcançados, o percurso para chegar até então poderá trazer novas experiências, fazendo com que cada execução seja única. Por outro lado, a artista vem evocando um novo termo, a reperformance. Os artistas do Teatro e da dança reapresentam suas obras com a consciência de que elas não serão iguais. A Performance, quando surgiu, tinha a proposta de ser realizada apenas uma vez. Talvez, por este motivo, ela precise deste termo para justificar uma repetição diferenciada do ato. Independente de concordar ou não com o termo, é fato que ele vem sendo proclamado, mas ainda sem muita reflexão publicada sobre ele.

Conforme explica Cohen (2004, p. 33), a Performance como linguagem tornou-se uma espécie de *cult* pioneiro, em língua portuguesa, na apresentação de repertórios e procedimentos da cena moderna e contemporânea, abrindo caminho para jovens artistas.

A partir desse contexto histórico, a Performance Arte na atualidade desdobra-se numa espécie de rizoma, sendo estudada em diversos setores da sociedade entre os quais a escola. Sendo assim, na sequência passamos a discorrer e refletir sobre a oficina realizada no Centro Social e Cultural Vicente Pallotti a partir dos Jogos Teatrais de Spolin.

O Jogo Teatral

A sistematização da metodologia dos Jogos Teatrais foi codificada pela norte-americana Viola Spolin. Esses Jogos Teatrais são muito utilizados no meio teatral e educacional. Inúmeros pesquisadores e militantes teatrais recorrem a esta abordagem, com o intuito de alcançarem que os jogadores/atores consigam alcançar a tão propalada organicidade[3]

Spolin sistematizou esses jogos numa abordagem que prioriza a improvisação, sendo que para ela a improvisação é

> 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 fusão predominante do intuitivo; entrar no jogo traz para as pessoas de qualquer tipo a oportunidade de aprender teatro; é "tocar de ouvido"; é o processo, em oposição ao resultado; nada de invenção ou "originalidade" ou "idealização"; uma forma quando entendida, possível para qualquer grupo de qualquer idade; colocar um objeto em movimento entre jogadores como um jogo; solução de problemas em conjunto; a habilidade para permitir que o problema de atuação emerja da cena; um momento nas vidas dos jogadores sem que seja necessário um enredo ou estória para a comunicação; uma forma de arte; transformação...processo vivo (SPOLIN, 2008, p. 341).

Ao improvisar com os Jogos Teatrais, os adolescentes do Centro Social e Cultural Vicente Pallotti não usaram de combinações prévias, mas eles, os adolescentes/jogadores, se colocaram com predisposição no 'aqui-agora'. A partir disso, imergiram elementos imaginários, corporais e sentimentais da troca entre os adolescentes/jogadores e também da relação que esses mesmos adolescentes/jogadores mantêm com o ambiente que estão inseridos.

[3] Organicidade: segundo Vasili Torpokov (1961) é o fluxo autêntico da vida sobre a cena, que torna a ação e o ator coerentes e convincentes em uma situação de representação.

Refletimos que o processo em si tem mais valor que o produto final, ou seja, não tem importância nesse momento se o jogo vai transformar-se numa encenação que vá a público. O que se leva em consideração é o processo de aprendizagem que os adolescentes/jogadores do Centro Social e Cultural conseguiram impregnar corporalmente, pois

> Existe uma senda muito particular no processo de aprendizagem humana que possibilite uma experiência de auto investigação do indivíduo, cuja proposta não se situa na área da terapia, mas sim no domínio do laboratório dramático teatral, e que tem nos jogos, nas improvisações, em exercícios específicos e na atitude reflexiva o seu centro de gravidade. (JANUZELLI, 2006, p. 7).

Portanto, o laboratório teatral em uma pesquisa acadêmica torna-se primordial para o trabalho do ator. A partir disso, o ator é levado a investigar o próprio corpo, despertando a sua criatividade que irá reverberar-se na sua poética. No caso da oficina no Centro Social e Cultural Vicente Pallotti da Escola Antônio Alves Ramos – Patronato, os adolescentes/jogadores trabalharam isso inconscientemente, mas nós oficineiros, conseguiremos captar lapsos disso neles.

Os Jogos Teatrais de Spolin estão alicerçados em três pressupostos essenciais assim denominados por ela de Foco, Instrução e Avaliação. Vamos no deter no Foco, que é o recorte que vem ao encontro do que observaremos na oficina que foi realizada no Centro Social e Cultural. O Foco para ela é o local onde o jogador deve dirigir toda a sua atenção durante o desenvolvimento do jogo, consequentemente obtendo uma melhor concentração. Os adolescentes/jogadores do Centro Social e Cultural quando direcionaram a sua atenção para um determinado lugar, conseguiram elevar o seu nível de concentração com o desenrolar dos jogos. Para Spolin o Foco é

> A atenção dirigida e concentrada numa pessoa, objeto ou acontecimento específico dentro da realidade do palco; enquadrar uma pessoa, objeto ou acontecimento no palco; é a ancora (o estático) que torna o movimento possível (SPOLIN, 2008, p. 340).

Ao propor o Foco, Spolin está trabalhando com a concentração e a atenção em cena, muito apreciadas por grandes encenadores teatrais como Constantin Stanislávski, Antoin Artaud, Jerzy Grotowski. Para Stanislávski a concentração é

> O desenvolvimento da concentração intensiva sobre círculos de atenção: objetos, pessoas, espaços, etc; a atenção deslocando-se sempre em companhia da corrente de energia, criando assim uma linha infinita ininterrupta. A linha interior da movimentação é a base da plasticidade (JANUZELLI 2006, p. 16-17).

A concentração é primordial para que o ator consiga obter uma atuação crível. Stanislávski (1985, p. 33) tinha grande apreço pela concentração, pois ela desperta a criatividade do ator, pois como ele ressalta que "a criatividade é, antes de tudo, a completa concentração de toda a natureza do ator". Portanto, é o que trabalhamos na oficina. Sendo assim, iremos esmiuçar a *Lei da Atenção Orgânica*, componente das *Leis Do Homem em Ação* promulgadas pelo mestre russo.

Através dos Jogos Teatrais os adolescentes/jogadores do Centro Social e Cultural tiveram a oportunidade de criar uma nova realidade, usando do 'faz-de-conta' como desencadeador das mais diversas situações. Portanto, na sequência da escrita iremos refletir como o mestre russo conseguiu atingir o seu intuito, ao mesmo tempo em que refletiremos as percepções que captamos disso nos adolescentes/jogadores.

Durante a realização dos Jogos Teatrais na oficina realizada no Centro Social e Cultural, os adolescentes/jogadores municiaram-se de diversos fatores no intuito de alcançarem seus objetivos entre as quais a atenção, a concentração, a percepção, vontade e o foco, com o intuito de conseguir vitórias sobre os adversários, sendo que a mesma brotou no âmago deles. Na oficina demos instruções para que os adolescentes/jogadores não racionalizassem, mas que agiram automaticamente. Por exemplo na oficina ao formarmos um círculo, demos instruções para que os adolescentes/jogadores com diversos tipos de palavras entre as quais amor/ódio, paz/guerra, *bullyng*. A partir disso, quando os adolescentes/jogadores fizeram a representação das palavras dadas, as suas ações foram automáticas, eles não pensaram fora da ação, mas agiram e pensaram de imediato, no qual os adolescentes/jogadores ficaram inseridos na tríade atenção-percepção-concentração.

Teatralmente, estas são leis que desencadeam o início da ação, pois ao assumir um papel – ou seu objetivo, ou sua tarefa – os adolescentes/jogadores manifestaram a dualidade 'imaginário/parcela-visível', tendo possibilidade através das circunstâncias, de vencer os obstáculos, alcançando os seus objetivos. Se cotidianamente estou com sede, por exemplo, faço a ação de pegar um copo e me dirigir até a torneira, abri-la e enchê-lo, e beber a água do mesmo. Neste caso, estou realizando uma vontade que foi forjada em minha mente/corpo, indo

prontamente para efetivar a sua realização. O objetivo é um dos pilares fundamentais para o mestre russo na realização das ações. No caso supracitado tem-se o objetivo de saciar a sede, tendo que ultrapassar pequenos obstáculos para alcançá-lo, sendo que inconscientemente auxiliamo-nos da atenção e da concentração. Segundo Stanislávski: "hoje com referência ao tema da atenção e da concentração, acrescento que terão que aprender a olhar e ver, a escutar e ouvir na cena" (STANISLÁVSKI, 1985, p. 127).

Outro elemento destacado por Stanislávski para compreender as ações é o superobjetivo, que é uma complementação do objetivo. Ele é distinguindo sob duas formas: a primeira, em termos de dramaturgia, na qual o autor da obra reflete a sua motivação e sentimentos ao escrevê-la, e a segunda, que se refere às ações físicas, pois serve para ligar os pequenos objetivos do personagem, criando a chamada Linha Transversal de Ação[4]. É de se ressaltar que os objetivos devem ser coerentes para que a mesma se torne contínua.

No desenvolvimento da oficina no Centro Social e Cultural com jogos, os adolescentes/adolescentes, como no exemplo do jogo supracitado, a atenção e a concentração, tornam-se um elemento fundamental, pois os adolescentes/jogadores estiveram com diversos focos: nos colegas, no ambiente, no instrutor entre outros. Enfim, foram trabalhados diversos círculos de atenção, mantendo-se um campo de visão global dos mesmos. Também quando os adolescentes/jogadores colocaram a sua atenção em um determinado foco, é despertada a sua imaginação criativa, no qual os adolescentes/jogadores conseguiram subsídios para driblar as diversas circunstâncias apresentadas.

A atenção e a concentração são elementos que podem ser trabalhadas sistematicamente, e podemos treina-las, como por exemplo ao manusear os diversos objetos que nos deparamos cotidianamente. Contudo, torna-se imprescindível que os adolescentes/jogadores, tenham uma predisposição nesta busca, lançando mão de "uma imensa quantidade de trabalho, tempo, vontade de ser bem-sucedido e prática sistemática." (BONFITTO, 2002, p. 144). Portanto, obtém-se grandes benefícios com os Jogos Teatrais, pois a atenção e a concentração dos adolescentes/jogadores foram trabalhadas paulatinamente, mesmo que eles não tivessem consciência disto.

O mestre russo, como também a pedagoga norte-americana, tinham um grande apreço na realização de exercícios com objetos imaginários, pois os mesmos trabalham com atenção,

[4] Linha Transversal da Ação: segundo Nair D'Agostini (2007, p. 31 – 32) "a Linha Transversal de Ação da obra é a concretização de uma linha axial da sua espinha dorsal, a qual se dá através da ação dos atores. É o caminho por onde o superobjetivo se afirma ao longo da obra".

concentração e a imaginação, proporcionando ao ator/jogador que, quando estiverem em cena, ou no 'calor' do momento do jogo, que as suas ações sejam críveis. Segundo Stanislávski os objetos imaginários proporcionam "a atenção e a concentração dirigidas para um objeto, despertando ainda mais a observação. Deste modo, a ação entrelaçada com a ação cria um forte vínculo com o objeto imaginário" (STANISLÁVSKI, 1985, p. 125). No caso da oficina no Centro Social e Cultural Vicente Pallotti – por ser de apenas um encontro – isto não foi trabalhado.

Considerações Finais

Portanto, quanto mais experiências forem vivenciadas pelo ator no seu dia-a-dia, maiores as possibilidades de criação de um grande vocabulário cênico. A atenção pode ser aperfeiçoada diariamente através da observação da vida em geral, e principalmente ao observar as pessoas em nossa volta com o seu caminhar, a sua fala, e principalmente com o seu olhar, pois a mesma estará revelando o seu estado 'interior', ou melhor dizendo, seu 'imaginário'.

A partir disso, os adolescentes/jogadores do Centro Social e Cultural com o desenvolvimento dos Jogos Teatrais – ao longo de no mínimo um semestre – ao se colocarem nos mesmos com vontade e determinação, podem a médio-longo prazo desenvolverem a atenção, concentração e ampliação das práticas teatrais.

Referências

BIANCALANA, Gisela Reis. Reflexões sobre os processos de produção de conhecimento performativo nas culturas populares. In: _____. **Performance e Educação:** (des) territorializações pedagógicas. Santa Maria: UFSM, p. 147-174, 2013.

BONFITTO, Matteo. **O ator compositor.** São Paulo: Perspectiva, 2002.

CIVITA in TCHÉKOV. Introdução ao texto **O Jardim das Cerejeiras.** Editora Abril, 1979.

COHEN, R. **Performance como linguagem.** São Paulo: Perspectiva, 2004.

FABIÃO, Eleonora. Performance e teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea. **Revista Sala Preta**, v.8, n°1, p. 235-246, 2008.

GLUSBERG, Jorge**. A arte da Performance.** São Paulo: Perspectiva: 1987.

GOLDBERG, Roselle. **A arte da performance:** do futurismo ao presente. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

JANUZELLI, Antônio. **A aprendizagem do ator.** 3° edição. São Paulo: Ática, 2006.

LEBEL, Jean Jacques. **Happening.** RJ: Ed. Expressão Cultura, 1969.

SPOLIN, Viola **Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____. **Jogos Teatrais na sala de aula: um manual para o professor.** Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2008.

STANISLÁVSKI, Constatin. **El Trabajo del Ator Sobre Si Mesmo en el Processo Creador de las Vivências**. Trad. Salomón Merener. Buenos Aires: Quetzal, 1985.

_____. **El trabajo del ator sobre si mesmo:** El Trabajo Sobre Si Mismo en el **Processo Creador de la Encarnación.** Trad. de Salomón Merener. Buenos Aires: Quetzal, 1985.

_____.**El Trabajo del Ator Sobre su papel.** Trad. de Salomón Merener. Buenos Aires: Quetzal, 1985.

_____. **Mi Vida en Arte.** Trad. para o espanhol de Porfírio Miranda Marshal. Havana: Arte y Literatura. 1985.

TAYLOR, Diana. **Performance.** Buenos Aires: Assunto Impreso Ediciones, 2012.

DANÇA CABE NA GALERIA? UMA ABORDAGEM ARTÍSTICA INTERDISCIPLINAR EM ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Fauston Henrique Della Flora[1] – USP

Resumo
O presente artigo trata do relato e análise de experiências vivenciadas durante processos de educação não formal a partir de práticas de mediação artística em espaços expositivos de obras de arte. Tendo como referencial a produção de obras do artista Paul Klee no campo das artes visuais, e a metodologia de improvisação em dança proposta por Willian Forsythe, criou-se mecanismos que possibilitassem a apreensão, a fruição estética e a produção de conhecimento de maneira multidisciplinar em artes.
Palavras-chave: Mediação. Dança. Artes Visuais

Introdução

Conforme se analisam as estruturas documentais e arquivistas que organizam, condicionam e estabelecem os conteúdos programáticos a ser trabalhados na educação formal brasileira - como as Bases Curriculares Comuns (BNCC), os Planos Nacionais Curriculares (PCN) e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em sua versão atualizada -, é possível constatar uma série de pressupostos que convergem para práticas artísticas críticas, autônomas e interdisciplinares dentro da escola. Contudo, nesses pressupostos, não estão contabilizados quanti nem qualitativamente os inúmeros abismos estruturais que relacionam a teoria (os próprios documentos legislativos) e as práticas pedagógicas per si, sobretudo as que se referem ao ensino de artes. Um desses abismos tem caráter histórico imprescindível para qualquer fundamentação analítica do sujeito: a própria historiografia do ensino de Artes no Brasil.

Se examinarmos comparativamente o ensino das artes com o ensino de outras áreas do conhecimento - como por exemplo as ciências da natureza, ou o ensino da língua portuguesa -, é possível encontrar distâncias históricas que separam a implementação prática dessas vertentes do conhecimento, estando o ensino da arte atrelado à discussões emergentes ao longo do século

[1] Graduando em Artes Cênicas na Escola de Comunicações e Artes – ECA/USP. Atualmente trabalha com processos de educação não formal em espaços museais. Atua no desenvolvimento de pesquisas em danças populares brasileiras e dança contemporânea. E-mail: faustondf@gmail.com

XX - recente se comparado a própria história da escolarização no Brasil -, onde toda a discussão estava centrada na defesa de que a arte é também uma área de conhecimento e sua efetivação também é responsável por produzi-lo.

Dentro do escopo que tange o ensino de artes ainda é inegável a prática generalista de considerar "artes" como sendo o exercitar das artes visuais. Esse ensino completamente empobrecido das linguagens artísticas encontra respaldo numa série de fatores fundamentalmente estruturais na maneira como estabelecemos relações com nossas práticas culturais e com as instituições escolares. Se relaciona também com uma profunda e antiga crise formativa dos quadros docentes responsáveis por ministrar tais atividades. Basta uma análise rápida dos currículos universitários que têm na licenciatura seus quadros formativos em maior destaque, são pouquíssimos. E ainda estão restritos a uma pequena parcela da população que, por sua vez, se encontra num patamar hegemônico no que se refere a classe e raça. Isso tudo resultou num atraso de estudo, ensino, pesquisa e difusão das relações entre o binômio arte-educação no Brasil. Cabe, portanto, aos sujeitos do atual momento histórico identificar o que foi postulado, compreender suas limitações sem cair em pressupostos anacrônicos, e criar alternativas que superem o que já foi tido como modelo, inclusive rompendo barreiras e exercitando outras linguagens artísticas, levando-se em conta abordagens interseccionais entre linguagens, buscando a produção de conhecimento em artes em campos expandidos e híbridos.

Quando se pensa no ensino de dança enquanto linguagem própria dentro de instituições de ensino, constata-se um labor extremamente recente e raríssimo no currículo das escolas, atrelado a um nicho muito restrito de escolas da rede privada, que têm a disciplina prevista no currículo. Isso nos revela inúmeras barreiras materiais como também epistemológicas, que passam tanto pela formação de corpo docente capacitado, a uma reformulação completa do ensino de diferentes linguagens artísticas.

O fato da dança ser presença rara nos currículos escolares revela, num primeiro plano, a conduta excludente e muito limitada na maneira de se construir práticas educativas, uma vez que desconsidera inúmeros elementos que constroem as identidades e formações culturais brasileiras – levando-se em conta a heterogeneidade e pluralidade das mesmas. Revela também uma obsolescência na maneira de pensar forma e conteúdo dentro de práticas artísticas.

Se por um lado as sobreposições culturais são vistas como algo fundante da sociedade brasileira, a construção prática de um currículo escolar que abarque essas especificidades é inúmeras vezes negligenciada no ensino das artes, principalmente na construção de uma

pedagogia da dança, ou melhor, na produção de conhecimento *através da dança* (MARQUES, 1999). Tal produção de conhecimento encontra terreno extremamente fértil no âmbito das especificidades culturais de diferentes comunidades, já que a dança faz parte de processos inerentes a qualquer formação social. É claro que a dança enquanto linguagem não é construída da mesma maneira, e não se encontra dentro dos mesmos pressupostos em toda sociedade, mas cabe aqui salientar que é parte fundamental nas relações de produção artística em diferentes períodos históricos, realizada por diferentes agentes históricos, e com diferentes propósitos. Em suma, a dança sempre fez parte da construção de patrimônios imateriais ao longo da história.

A implementação de práticas de dança na escola não surgiu enquanto reivindicação própria e reconhecida, mas sim da iminência de realizações de atividades corporais relacionadas diretamente a disciplina de Educação Física. Pode-se dizer que o primeiro passo a ser dado foi condicionado por exercícios corporais, ginástica e até mesmo por práticas esportivas. É muito recente a presença de postulados sobre dança dentro dos documentos que regem a LDB, assim como também é extremamente recente e insipiente a realização de práticas pedagógicas que se debrucem sobre as especificidades da linguagem.

Por outro lado, a prática do ensino de dança em academias especializadas tem maior trajetória se comparada às escolas, inclusive com maior repertório dentro da modalidade. No entanto, esse não é o sujeito de observação do referido trabalho, que se atém ao exercício prático-reflexivo de pensar a dança em outras esferas institucionais, especificamente em espaços de educação não formal, onde práticas de arte-educação vêm ganhando força. Por esses espaços não estarem comprometidos integralmente com formalizações curriculares, propiciam experiências em campos mais amplos. Sendo assim, o presente trabalho se debruça na elaboração e execução de práticas de produção de dança dentro de espaços expositivos situados em galerias – desenvolvidos no Centro Cultural do Banco do Brasil, São Paulo - onde a confluência entre linguagens de artes visuais se complementa com a dança, criando campos híbridos de elaboração, fruição estética e produção de conhecimento.

Desenvolvimento

A dança pode ser vista como um meio não verbal de produção de sentido, que atrelada a processos cognitivos consegue, para além da livre expressão corporal, comunicar ideias, conceitos, formas, tanto figurativas quanto abstratas, e por isso é entendida como linguagem, linguagem corporal (WEIL, TOMPAKOW, 1973). Fica claro com isso que processos de

comunicação não verbais assumem relevância no estabelecimento da comunicação humana quando analisados sob a ótica do movimento.

A dança, por tratar-se de uma linguagem artística própria possui algumas formalizações, características de uma "gramática" própria. Essa gramática é que estrutura seus componentes formais, seus elementos básicos. Exatamente pelo caráter elementar desses componentes, é que eles se expressam nas mais variadas categorias de dança, atuando como elementos inerentes a uma prática consciente do movimento. Por sua vez, uma prática consciente do movimento revela, para além de sua execução com uma finalidade específica, objetivos para além da materialidade. Se, de maneira geral, a dança for classificada como "corpo em movimento", ou "corpo que realiza movimentos de maneira consciente", são as diferentes esferas e qualidades do movimentar-se que constituem um universo semântico que possibilita a classificação da dança enquanto linguagem, linguagem do corpo.

> O movimento, portanto, revela evidentemente muitas coisas diferentes. É o resultado, ou da busca de um objeto dotado de valor, ou de uma condição mental. Suas formas e ritmos mostram a atitude da pessoa que se move numa determinada situação. Pode tanto caracterizar um estado de espírito e uma reação, como atributos mais conscientes da personalidade (LABAN, 1978).

A partir do que foi elaborado por Rudolf Laban[2], pode-se afirmar que um trabalho educacional atrelado a uma prática de dança esteja centrado na conscientização da estrutura corporal em movimento, averiguando e aprimorando percepções justas das *formas*, do *espaço* e do *tempo*, fundamentos gerais da gramática da dança, presente em quaisquer que sejam as vertentes, como dança contemporânea, danças urbanas, balé clássico, danças de matrizes afro-brasileiras, etc.

Por *forma* entende-se a maneira de se moldar o corpo no espaço, a maneira como a ação corporal se configura ao ser executada no espaço, o desenho final do corpo condicionado num ambiente. Essa ação, por sua vez, é dotada de um significado que se reflete na intenção do movimento. Intenção subjetiva refletida na forma exteriorizada em que é executada. Como a forma possui caráter tanto subjetivo quanto objetivo, é passível de inúmeras variações, as quais

[2] Importante bailarino, coreógrafo, teatrólogo e musicólogo (1879 – 1958). É considerado uma das principais referências teóricas da dança do século XX. Dedicou sua vida a análise e formulações sobre a linguagem do movimento, tendo ampla e longa ação enquanto educador.

estão condicionadas por uma série enorme de fatores complementares a ela, como por exemplo repetição, equilíbrio, esforço, harmonia, etc.

O *espaço* é compreendido como o ambiente, o lugar onde as formas e suas variações acontecem, onde o processo da dança é executado. Em suma, onde toda a ação externa acontece. O espaço, assim como a forma, é condicionado por fatores complementares como planos, distâncias, níveis, densidade, etc. Os movimentos realizados levando em conta tais condicionantes são dotados de significados e sentidos expressivos, criando narrativas, comunicando processos subjetivos.

O último pilar do tripé que compõe uma análise estrutural de dança refere-se ao *tempo*. O que concerne ao tempo no escopo da dança atrela-se a noção de ritmo. O ritmo atua de maneira crucial na concretização da intensidade do movimento, expressando dinamismos em relação a execução de esforços corporais. Assim como a forma e o espaço, o tempo também é condicionado por fatores complementares, como velocidade, pulso, intensidade, etc.

Apresentar esses diferentes aspectos possíveis do movimento e seus fatores condicionantes, fazendo com que os estudantes se apropriem desses conceitos na prática, conduz a uma experiência totalizante em termos da dança, fator crucial de uma abordagem dentro de um processo educativo, uma vez que a prática permite a vivência corporal da execução da experiência, aproximando os sujeitos em questão (estudantes) do objeto de análise (dança). A grande questão está centrada na metodologia abordada para se forjar esse processo. Como implementar uma prática em dança dentro de um espaço de educação não formal que tem como carro chefe exposições de artes visuais?

É a partir desse questionamento que uma abordagem interdisciplinar é elaborada como horizonte de possibilidade, que obviamente requer um escopo prático, mas que encontra caminho fértil na concatenação teórica. Se refere a implementação de práticas de improviso em dança usando como material disparador estímulos visuais, mais especificamente algumas obras de arte que se enquadram na produção abstrata produzidas pelo artista Paul Klee[3], e que compuseram a exposição "Paul Klee – Equilíbrio Instável" no Centro Cultural do Banco do Brasil na cidade de São Paulo, entre fevereiro a abril de 2019.

[3]Artista suíço erradicado na Alemanha (1879 – 1940). Atuou como pintor, desenhista e professor. Conhecido pela atuação no grupo "O cavaleiro Azul" e suas contribuições acerca da teoria da forma no período em que foi professor na Bauhaus.

A ideia central se constitui pela implementação e descrição de uma abordagem e produção artística tendo em vista duas linguagens distintas, onde elementos visuais são disparadores para uma prática em improviso de dança contemporânea. Esse improviso foi tecido a partir do estímulo visual de obras de arte abstratas, e de alguns disparadores propostos pelo coreógrafo e bailarino William Forsythe[4]. Tal prática foi implementada durante processos de mediação artística dentro dos espaços expositivos com estudantes do ensino fundamental II, na faixa etária de 10 a 12 anos de idade.

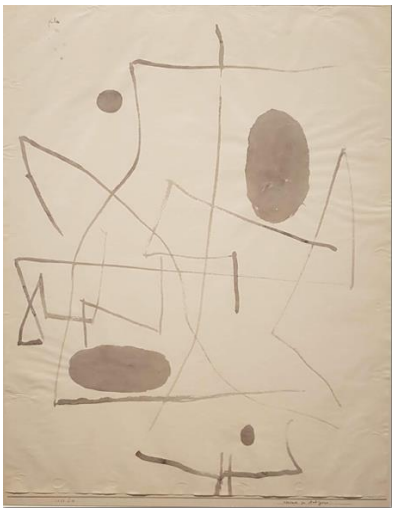
Os postulados propostos por Paul Klee (KLEE, 1987) discutem a produção de arte moderna, levando em conta pontos de vistas acerca da teoria da forma e seus componentes analíticos materializados sob a forma de pinturas

Abaixo, encontram-se duas obras do artista presentes na exposição e utilizadas no decorrer da prática aqui descrita.

Fig 1: Soldado, 1938. HOPFENGART. Christine [et al]. **Paul Klee: Equilíbrio Instável**. 1 ed – São Paulo: Expomus, 2019.

[4] Estadunidense erradicado na Alemanha (1946), Forsythe é um dos bailarinos e coreógrafos mais conhecidos do ocidente, tendo realizado importantes contribuições sobre o ensino e prática de balé e de improviso em dança contemporânea. Produziu uma série de obras de arte, incluindo instalações, coreografias, vídeos e performances.

Fig 2: Tentativa de Antígona, 1933. HOPFENGART. Christine [et al]. **Paul Klee: Equilíbrio Instável**. 1ed – São Paulo: Expomus, 2019.



Em contrapartida, William Forsythe discute com outro viés alguns conceitos presentes na teoria da forma propostos por Klee. Forsythe utiliza recursos das artes visuais para propor células de improviso que tenham como fio condutor as diferentes interações entre corpo, espaço e movimento. Basicamente, consiste em dividir o corpo em quatro quadrantes imaginários, onde cada quadrante abarca parte do corpo do(a) bailarino(a) em questão. Cada quadrante, com os constituintes corporais que abarca, realiza uma série de movimentos que se inspiram em fenômenos elaborados e discutidos nas artes visuais, como por exemplo, linha reta. Cria-se uma linha imaginária que una dois pontos distintos entre dois membros do corpo. A partir dessa relação que se estabelece entre a linha reta e os membros, uma série de movimentos pode ocorrer, os quais podem ser considerados disparadores de uma célula de improviso – um conjunto de movimentos que quando executados dão origem a uma coreografia de improviso. Um desses exemplos encontra-se abaixo, onde o coreógrafo elabora criações de movimentos tendo uma linha curva como disparador.

Fig 3: Esquema ilustrativo exploração de movimentos e criação de improviso. FORSYTHE, William. **CD ROM Improvisation Technologies: a tool for the analitycal eye**. Alemanha: ZKM Digital Arts Editions, 1999 e 2012.

A questão crucial aqui passa a ser a exploração das inúmeras possibilidades do corpo em realizar movimentos com diferentes qualidades, considerando os parâmetros centrais da dança anteriormente citados. São explorados níveis, planos, ritmo, velocidade, tridimensionalidades, harmonia, densidade, equilíbrio, repetição e afins. A partir das células criadas, o(a) bailarino(a) compõe livremente seu improviso em dança, levando em conta seus aspectos subjetivos da exploração corporal e espacial.

De maneira geral, são fenômenos similares, analisados e elaborados por diferentes linguagens artísticas em diferentes campos semânticos. Se a ideia de campo semântico pode ser entendida como uma unidade de produção de sentido, o que se produz na junção entre diferentes unidades de sentido? Ou seja, o que se pode alcançar juntando um disparador visual – pintura moderna -, com uma prática em dança?

A primeira imposição posta durante a elaboração da prática foi a de sensibilizar os estudantes para que possam formular a ideia de que a dança é também um recurso comunicativo esteticamente elaborado, ou seja, para além da livre expressão, a dança também pode comunicar, também constitui linguagem.

A partir disso, os estudantes foram levados a galeria da exposição e convidados a realizar leituras dos quadros ali expostos. Como se tratava de produções abstratas, conforme expressavam suas impressões, iam recebendo disparadores que os apresentava constituintes dos diferentes recursos formais presentes nas pinturas, como por exemplo: o que é possível identificar nessa pintura? As formas presentes na pintura se parecem com algo do cotidiano? Círculos? Linhas retas? Linhas curvas? Tracejados? Pontos? Há diferentes cores? Há diferentes texturas? Os traços são contínuos? Tais disparadores criam um ambiente propício para uma discussão bastante informal, que tem como objetivo trazer à tona o repertório individual de cada estudante, possibilitando a percepção dos referenciais cognitivos e associativos de cada um. Esse processo é amplamente polifônico e aberto, realizado em frente a obra exposta, onde diferentes impressões, sensações, leituras, associações e concatenações são feitas pelos estudantes no primeiro contato visual com a obra.

A próxima etapa da abordagem refere-se a prática lúdica e dentro do repertório de todos os presentes: a brincadeira do telefone sem fio - que consiste em dispor os estudantes em círculo, onde uma palavra é dita pelo primeiro e transmitida ao segundo e assim sucessivamente até que o último tem por função revela-la ao grupo. A partir dos comentários levantados no exercício anterior (leitura de imagem), foi selecionado pelo educador o termo "linha reta" dito

pelos estudantes e usado como fio condutor para a brincadeira. Foram repetidas duas rodadas da brincadeira, onde o termo usado tinha relação direta com o repertório imagético disponível na pintura dentro da galeria. Ao fim das duas rodadas uma conversa rápida foi proposta, considerando as seguintes questões: A palavra que foi dita no início pelo educador, foi a mesma dita ao final da brincadeira? O que são linhas retas? Esse termo se relaciona com a pintura analisada? O que se pode fazer com linhas retas? É possível identificar linhas retas na pintura comentada? Será que é possível dançar uma linha reta?

Em seguida, foi proposto uma nova rodada da brincadeira, com uma pequena diferença: ao invés da transmissão oral via palavra, o(a) primeiro(a) estudante realizava um movimento com o corpo, podendo envolver o corpo todo, ou apenas uma parte de seu interesse. Devia então transmitir esse movimento para o(a) colega ao lado e assim sucessivamente. Aqui, a palavra foi substituída por um disparador corporal, um movimento. Essa prática está associada a introdução de uma perspectiva que analise e passe pela experiência de como se dá o processo de comunicação corporal, tendo em vista a discussão a cerca da compreensão de que a dança também comunica. Ao final da rodada, os estudantes foram convidados a refletir sobre a transmissão desse movimento e o que a realização do mesmo implicou em diferentes corpos que o executaram. Os rearranjos corporais individuais levaram a realização de diferentes movimentos e diferentes qualidades do mesmo. Nesse caso, o ponto comparativo passou a ser a relação entre a fala, que quando transmitida, ouvida e assimilada, estabelece comunicação, assim como a execução de movimentos, que transmitem sensações, intensidades e geram diferentes possibilidades de leitura, sobretudo o que se refere a construção de sentido em termos de uma apreensão hermenêutica do movimento, isto é, da construção de narrativa a partir da motricidade corporal. Ao comentar sobre os movimentos realizados, diferentes leituras foram observadas pelos estudantes. Muitos criaram narrativas completamente distintas entre si sobre o que era o movimento, ou sobre a finalidade e o contexto onde seria realizado, inclusive trazendo à tona inclusive situações dramáticas as quais determinado movimento poderia pertencer. Com isso, pode-se afirmar que os movimentos realizados pelos estudantes e apontados pelos mesmos é capaz de criar processos de comunicação onde cada um elaborou narrativas próprias, que dialogam diretamente com o repertório individual e subjetivo de cada um.

A próxima etapa da sequência de exercícios prático-reflexivos proposta dentro da visita retomou a leitura de imagens (os quadros da exposição) proposta no início da atividade.

Contudo, com a seguinte especificidade: a leitura deve ser feita sem a utilização do recurso oral, e sim com o corpo. A regra estabelecida na proposta de jogo é que um estudante se coloque em frente a determinada imagem e com o corpo tente transmitir aos demais colegas o que a pintura retrata, propor uma reelaboração tridimensional no espaço de uma pintura bidimensional. A busca por rearranjos corporais extra-cotidianos foi o grande interesse desse momento da prática. Tendo em vista os comentários tecidos acerca dos componentes formais da pintura, os estudantes estabeleceram processos de comunicação viso-espacial, onde a exploração de corporeidades em diferentes espacialidades foi posta em prática. Apesar de haver um disparador material para a elaboração de movimentos, o processo de elaboração em improvisação é capaz de criar um sistema complexo, auto organizativo e que permanece em constante abertura, onde conforme adquire autonomia, cria inovações, conforme postula Martins, 2002 "os novos arranjos e o processo combinatório de ações e movimentos produzidos na improvisação nos permitem conhecer e aprender com nossos corpos".

Isso foi amplamente percebido com o desenvolvimento da atividade. Ao iniciar a proposta, os estudantes faziam referência direta às formas presentes nas pinturas, mas conforme o corpo ia criando disponibilidade de movimento e se pondo em jogo, processos subjetivos se faziam presentes, ao ponto de que cada um deles passava a criar células de improviso, que por vezes se distanciavam do que o quadro propunha. O interesse nunca foi o de recriar integralmente uma reprodução das pinturas, mas usá-las como objeto iconográfico que inspire a realização a motricidade consciente de cada um.

Infelizmente as imagens produzidas durante a realização da prática não puderam ser anexadas ao presente artigo, já que o direito a uso da imagem não foi autorizado pelos responsáveis.

Considerações Finais

Os espaços destinados a práticas educativas vêm ganhando maior área de atuação dentre inúmeras instituições, sobretudo àquelas que não a escola. Os espaços educativos em galerias expositivas dentro de museus e centros culturais se constituem como grandes agentes multiplicadores de práticas arte-educativas. Como não têm necessidade de acompanhar gradação curricular, permitem com que profissionais de distintas áreas atuem enquanto arte-educadores, nas mais variadas linguagens. Nesse contexto, se faz necessário pensar e executar

processos que considerem importante a experiência multidisciplinar dentre diferentes áreas de conhecimento, se afastando de perspectivas completamente analíticas, descritivas e lineares.

Um processo educativo que possibilite contato com práticas de dança interligadas à apreensão visual de obras de arte, gera experiências estéticas distintas em diferentes campos do conhecimento. Ações educativas *através* da dança possibilitam averiguar aspectos que desconsiderem a distinção estabelecida entre *corpo* e *mente,* gerando experiências que considerem a integralidade do ser, em contraponto a uma prática exclusivamente cartesiana e racional. O Improviso em dança contemporânea permite tocar em perspectivas importantes acerca da produção da subjetividade, que, quando relacionadas a um processo de apreensão e teorização formal em pintura, permite a assimilação teórica e estética dos componentes da imagem, assim como cria articulação consciente de movimentos, explorando novas habilidades corporais, respiratórias, posturais, imagéticas, fundamentalmente ligadas a uma produção de conhecimento em artes multidisciplinar.

Referências

Base Nacional Curricular Comum – Educação é a base. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em 20/06/2019.

FORSYTHE, William. **CD ROM Improvisation Technologies: a tool for the analitycal eye**. Alemanha: ZKM Digital Arts Editions, 1999 e 2012.

HOPFENGART, Christine [et al]. **Paul Klee: Equilíbrio Instável**. 1 ed – São Paulo: Expomus, 2019.

KLEE, Paul. **Sobre a Arte Moderna e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001; pp 51 – 68.

LABAN, Rudolf. **Domínio do Movimento.** São Paulo: Summus, 1978.

LDB : Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. – 2. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje: textos e contextos.** São Paulo: Cortez, 1999.

MARTINS, Cleide. **Improvisação dança cognição: os processos de comunicação no corpo.** Tese de Doutorado – PUC/2002; pp 42.

Parâmetros curriculares nacionais: arte. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

WEIL, Pierre; TOMPAKOW, Roland. **O corpo fala: a linguagem silenciosa da comunicação não-verbal.** Petrópolis, Ed. Vozes, 1973.

A EDUCAÇÃO SOMÁTICA NA DISCIPLINA TÉCNICA DE DANÇA CLÁSSICA

Rosana Lobo Rosário[1] – ETDUFPA

Resumo
Este artigo evidencia o repensar do ensino da dança clássica a partir da aplicabilidade dos conceitos da educação somática, em especial o método GYROKINESIS®, na disciplina Técnica de Dança Clássica da Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará - ETDUFPA, cujos participantes foram os estudantes do Curso Técnico em Dança Clássica. Assim, foi averiguado como os alunos conheceram, compreenderam e executaram os movimentos, com base no estudo teórico-prático da técnica de dança clássica, da anatomia e da educação somática. Este estudo contribuiu para o processo de aprendizagem, não somente nos aspectos técnicos e no refinamento das habilidades motoras específicas, mas, também, para que cada um construísse um corpo perceptivo e consciente, capaz de refletir sobre as próprias práticas corporais.
Palavras-chave: Dança clássica. Educação somática. Ensino.

Introdução

Nas literaturas investigadas, o ensino da dança é caracterizado, ao longo dos séculos, pela aplicação da chamada Pedagogia Tradicional, em que o professor mostra o movimento e o aluno repete em um ato imitativo (BALDI & FERNANDES, 2016). No entanto, a ocorrência de diversas transformações na área da educação (MESQUITA, 2010), bem como no processo de ensino e aprendizagem da técnica de dança em sala de aula (MARQUES & WOLFF, 2014;), incentivou os teóricos da dança o rever o tema.

Strazzacappa (2004) salienta que conhecimentos da psicologia, sociologia, pedagogia, cinesiologia, fisiologia, antropologia e história foram acrescentados à dança. Fortin e Long (2005), por sua vez, se apoiam nas abordagens da educação somática para o ensino da dança, e asseguram que o conhecimento é construído a partir da experiência pessoal e desenvolvido no contexto social. Assim, Rosário (2016) constatou que os métodos e as práticas da educação somática possuem importantes elementos para as transformações metodológicas no ensino de dança. Corroborando tais estudos, Fortin (1999) afirma que a educação somática contribui

[1] Doutora em Artes pela Universidade de Lisboa Portugal, é docente da Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará e instrutora dos métodos **GYROTONIC**® e **GYROKINESIS**®. Atualmente desenvolve pesquisas na área de dança e educação somática. E-mail rosanaloborosario@hotmail.com

significativamente para as reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem da técnica da dança clássica, o refinamento técnico e a ampliação das capacidades expressivas do bailarino.

Verificou-se, no entanto, um número reduzido de estudos analisando experiências e aplicações da educação somática durante o desenvolvimento de disciplinas em cursos formais de dança, seja na graduação ou curso técnico. Tal fato despertou a necessidade de examinar o ensino e a aprendizagem da técnica da dança clássica, não em um grupo específico de pesquisa, como realizado por Rosário (2018), ou num projeto de extensão, como fez Rosário (2013) e Marques e Wolff (2014), mas no decorrer de uma disciplina curricular.

Chega-se, portanto, à pergunta norteadora desta investigação: como ministrar uma disciplina curricular do Curso Técnico em Dança Clássica a partir dos princípios da educação somática, considerando que o ensino vigente é tradicional e repleto de códigos da técnica de dança clássica?

O objeto de análise foi a disciplina Técnica de Dança Clássica IV, do 4º semestre do Curso Técnico em Dança Clássica da Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará, ministrada no ano de 2018. Apesar de existirem diferentes escolas de ensino da dança clássica, a saber: a francesa, a dinamarquesa, a italiana, a russa, a inglesa e a cubana (SIMÓN, 2014 *apud* ROSÁRIO 2018), foi utilizado o programa *Intermediate*, de metodologia inglesa, da Royal Academy of Dance (RAD), uma vez que ainda não havia sido vivenciada pelos estudantes ao longo do curso.

Desse modo, o objetivo deste artigo é analisar o percurso metodológico na disciplina Técnica de Dança Clássica IV, cujo aporte foi o estudo teórico-prático de dança clássica, anatomia e educação somática; e, também, evidenciar os efeitos no processo de ensino e aprendizagem da técnica.

Para tanto, usou-se o método de abordagem indutivo, por relacionar-se com o empirismo e adotar a observação como procedimento indispensável ao conhecimento científico. Também optou-se pela abordagem qualitativa, pois durante todo o percurso havia a preocupação com a interpretação dos fenômenos que não podem ser traduzidos em números, mas estão diretamente relacionados às reflexões dos estudantes e aos aspectos sensoriais relativos ao processo educacional em dança.

As aulas de dança clássica

As aulas de dança clássica possuem uma estrutura fixa de movimentos realizados na barra e no centro (CAMINADA E ARAGÃO, 2006). A barra tem como objetivo desenvolver força, velocidade, equilíbrio, flexibilidade e a rotação externa das pernas ou *en dehors*, alinhamento e coordenação. Além disso, os passos trabalhados preparam o bailarino para a aula de centro, e também para as coreografias que serão apresentadas em palco (MINDEN, 2005).

Existem várias sequências de aulas de barra, conforme o nível de aprendizagem dos alunos, a metodologia e a escola de dança clássica, mas a estrutura geral varia pouco quanto à ordem, uma vez que são realizados movimentos que progridem de forma lógica a fim de atender às necessidades dos corpos dos bailarinos.

Após a aula de barra, dá-se início ao trabalho de centro. Minden (2005) observa que, enquanto a barra geralmente se concentra em um exercício de cada vez, no centro há a combinação de vários passos, o que é chamado de *enchaînements*. Assim, embora o centro esteja relacionado aos exercícios executados na barra, não deve ser visto como uma reprodução do que já foi executado. É no centro que se trabalha e desenvolve a coordenação do corpo inteiro, pois agrupa os elementos praticados na barra e os movimentos dos braços (ROYAL ACADEMY OF DANCE, 2015).

Essa estrutura é considerada por professores e estudantes a base para criar habilidades técnicas na dança clássica, e por esse motivo não deve nunca ser negligenciada (ROYAL ACADEMY OF DANCE, 2015B). Além disso, a técnica da dança clássica "(...) está sistematizada há tanto tempo e passou por tantas adaptações e aprimoramentos que não se pode negar sua funcionalidade no que diz respeito ao completo e eficiente trabalho do corpo humano" (MARQUES & WOLFF, 2014, p. 6).

No entanto, percebe-se que o ensino da dança, seja ela qual for, tem sido realizado, na maioria das vezes, com o professor posicionado à frente, demonstrando ou verbalizando determinados movimentos; e os estudantes atrás, reproduzindo o que foi apresentado ou solicitado (BALDI, 2016). Nesta formatação, o docente é o detentor do conhecimento enquanto o aluno é visto como uma tábula rasa, o que Freire (1974 *apud* BALDI, 2016) chama de educação bancária, e que nas Ciências da Educação tem-se denominado de Pedagogia Tradicional (BALDI, 2016).

A Pedagogia Tradicional é uma postura dogmática do ensino que impede a descoberta e a expressão dos gostos pessoais, tendo como centro focal o professor, o qual é considerado o

portador dos conhecimentos que devem ser dominados pelos estudantes, e a "(...) condição dos últimos era entendida como obrigatoriedade de assimilação passiva e heterônoma" (MESQUITA, 2010, p. 64).

Neste contexto, Olarte (2007) observou que, de dez aulas focadas em diferentes estilos de dança, em nove o professor fala enquanto executa o movimento ou o explica verbalmente. Porém, a autora assinala que, neste processo, muitas vezes não se possibilita a percepção das sensações do movimento, sendo apenas solicitada sua execução, como se o aluno fosse uma espécie de máquina a ser aperfeiçoada, sem se preocupar com a compreensão do que acontece com o corpo. Ênfase no resultado e não no processo (MARQUES, 2005).

As críticas à Pedagogia Tradicional foram, aos poucos, dando origem a outra teoria da educação: a Pedagogia Nova, na qual o aluno é o centro do processo e começa a exercer um papel ativo e participativo. Assim, a característica mais marcante é a importância dada à atividade do estudante, o sujeito da aprendizagem, enquanto o professor é o orientador que propicia desafios a partir do interesse dos educandos (MARQUES, 2005). "Se antes, para a Pedagogia Tradicional, o processo pedagógico era centrado no professor, na transmissão de certos conteúdos definidos em currículo, para a nova tendência, a atividade dos alunos assumia protagonismo inconteste" (MESQUITA, 2010, pp. 64-65).

Para Baldi (2016), na dança, essa Pedagogia Nova se dá através do método da exploração dos movimentos, que adquire relevância muito maior do que os conteúdos da dança. A autora destaca que, se na outra concepção o produto era o mais importante, nesta, o processo, com o entendimento das vivências, torna-se o elemento central, já que é a partir da exploração do movimento e do próprio corpo que o estudante chega a formas específicas dos códigos de técnicas. Nesse sentido, os códigos da técnica da dança clássica não devem ser tomados como aprisionamento, mas sim liberdade, uma vez que "(...) quem os domina liberta-se para alçar voos cada vez mais altos, habilita-se a vivenciar a magia de pisar num palco com propriedade e consciência, utilizando-se desta técnica formadora – se essa for sua vontade" (CAMINADA & ARAGÃO, 2006, p. 14).

A educação somática

A educação somática é um campo de conhecimento de natureza interdisciplinar. Surgida no século XX e protagonizada por profissionais das áreas de saúde, arte e educação, o termo foi definido por Thomas Hanna em 1986, no artigo intitulado *What is Somatics?*, no qual afirmou

que somática é o campo de estudo do *soma*, ou seja, o corpo percebido a partir da autopercepção.

O autor afirma que, quando o ser humano é observado do ponto de vista de uma terceira pessoa, há apenas a apreensão do fenômeno corpo. Porém, quando esse mesmo ser humano se observa, ou seja, da perspectiva da primeira pessoa e de sua propriocepção, um fenômeno diferente é percebido: o *soma* humano.

Aproximadamente entre o final do século XIX e o início do século XX, essas técnicas e métodos somáticos eram vistos como "(...) um movimento heterogêneo em sua constituição, preocupado em repensar o corpo objeto, resultante da mecanização operada pela Revolução Industrial e pelo desenvolvimento do capitalismo" (SILVA, 2015, p. 36). Foi observado que, quando o corpo é considerado um objeto e separado do sujeito, tal como ocorre no paradigma cartesiano, não é possível acessar a subjetividade, posto que, segundo esse viés, o homem é um ser dual, constituído por duas partes independentes: o corpo, uma substância extensa; e a mente, a substância pensante e superior (PINTO, 2012).

Esta visão dualista caracterizou a concepção científica durante um determinado período, mas, a partir do século XX, com a fenomenologia, o corpo deixou de ser considerado um mero objeto, já que este conceito entende o ser humano como uma unidade existencial em que corpo e mente estão integrados (PINTO, 2012).

Verifica-se também que a educação somática "(...) surgiu inicialmente fora da academia e vem sendo trazida para as universidades paulatinamente", o que "vem contribuindo muito para a sua consolidação como campo de conhecimento" (DOMENICI, 2010, p. 70). Além disso, Batson (2009) assegura que muitas universidades, nos cursos de dança, já possuem, em sua grade curricular, disciplinas que envolvem a educação somática. Rosário (2016), por sua vez, observa, nas universidades, o desenvolvimento de projetos de pesquisa e/ou extensão nos quais se vivencia e discute métodos somáticos.

Paralelo a isso, Batson (2009) salienta que, desde a década de 1970, aproximadamente, um crescente número de bailarinos tem procurado métodos somáticos a fim de complementar as aulas específicas da técnica de dança. Também se constatou que a aplicabilidade da educação somática nas aulas técnicas de dança leva a inúmeras possibilidades de renovação dos sistemas tradicionais de ensino de dança (FORTIN, 1999; DOMENICI, 2010; ROSÁRIO, 2018).

Entre as diversas técnicas e métodos somáticos, a disciplina Técnica de Dança Clássica IV utilizou, essencialmente, o método **GYROKINESIS®**, desenvolvido por Juliu Horvath nos

anos 1970 e definido como "(...) uma técnica corporal de consciência e reeducação funcional global através de movimentos ondulatórios, circulares e espirais que partem de dentro para fora, do centro do corpo em direção às extremidades (...)" (PINTO, 2012, p. 8). Cada movimento flui para o próximo, permitindo que as articulações se movam sem que haja compressão entre elas, possibilitando ao corpo a vivência da tridimensionalidade dos movimentos (ROSÁRIO, 2013). Além disso, os exercícios são baseados nos movimentos naturais da coluna, ou seja, flexão, extensão, flexão lateral, rotação e ondulações, associados a um padrão respiratório correspondente (ROSÁRIO, 2013).

Uma proposta metodológica para repensar o ensino da dança clássica

Durante o desenvolvimento da disciplina, observou-se que os vinte e um estudantes, antes de ingressarem no curso técnico, já praticavam ou ainda praticam dança clássica em outros estabelecimentos de ensino de dança no estado do Pará, principalmente nas cidades de Belém e Ananindeua. O tempo de prática varia entre 2 e 10 anos, e as metodologias de ensino experienciadas incluem o método Vaganova, o da RAD, ou ambos. Além disso, todos eles também já haviam dançado outros estilos, tais como contemporâneo, jazz, dança de salão, sapateado e hip-hop, ou outras técnicas corporais, a exemplo do pilates, ginástica rítmica e artes marciais.

Essa diversidade enriqueceu os encontros, pois, afinal, construímos o mundo em que vivemos ao longo de nossas vidas, de nossas experiências, e este mundo, por sua vez, também nos constrói (MATURANA & VARELA, 2001). Assim, a trajetória de múltiplas experiências com técnicas corporais foi fundamental para que os participantes construíssem um conhecimento de mundo, e vice-versa.

A pluralidade de vivências corporais nos aproxima do termo *soma*, sugerido por Hanna (1986), ao trazer a perspectiva de um olhar para o indivíduo como um todo, englobando e relacionando os aspectos físicos, cognitivos, simbólicos e afetivos, contribuindo, assim, para a formação da identidade dos participantes, que é definida historicamente, ou seja, construída durante cada trajetória de vida. No caso dos estudantes da disciplina em questão, essa construção se dá também a partir do contato com diferentes técnicas corporais e estilos de dança.

Feitas essas considerações, cabe informar que a disciplina utilizou a metodologia investigação-ação, que é a mais próxima do meio educativo, pois valoriza, sobretudo, a prática,

tornando-a elemento-chave (COUTINHO et al., 2009 apud ROSÁRIO, 2018). A recolha de dados foi feita por meio da observação participante dos movimentos realizados, do diálogo coletivo e, principalmente, dos diários de campo de cada participante, narrativas que sustentam as análises aqui apresentadas.

É válido ressaltar que os depoimentos concedidos, durante e ao final de cada encontro, eram baseados em respostas a perguntas abertas sobre o que foi sentido ou percebido após a realização de alguma atividade. Assim, as questões centrais que guiaram a coleta de dados foram: como foi a experiência do método **GYROKINESIS®** no encontro de hoje? Como está o corpo de vocês? É possível comparar como estava o corpo antes da aula e como ele está agora? O conteúdo estudado no encontro de hoje ajudou na realização de algum movimento? Em que sentido ajudou? Houve algum desconforto? Com o encontro de hoje (ou com os encontros) foi possível perceber o corpo de que forma? Como foi a realização do movimento (completado com o nome do movimento da dança clássica executado)? Foi possível entrelaçar algum conceito do método somático na sequência sugerida? Quais foram? Como ocorreu? Vocês sentem diferenças na execução de determinado movimento quando utilizam os conceitos do método **GYROKINESIS®**? Quais? Essas sensações que estão sendo reveladas são comuns nas aulas de técnica da dança clássica que vocês fazem?

Tal procedimento revelou-se importante para os estudantes, como verificado no depoimento abaixo:

> (...) em minha opinião esse diálogo que temos uns com os outros e com a professora é muito importante. Em outras aulas a gente não tem isso. Mas conversar sobre o que foi feito em sala incentiva na realização do movimento porque me lembra de alguma observação, me ajuda a compreender o movimento, e principalmente ajuda a refletir sobre o mesmo (Basílio[2], diálogo coletivo, 2018, setembro, 3).

Outras perguntas foram surgindo conforme o desenvolvimento do diálogo coletivo ao final dos encontros, e em outras ocasiões, logo após a realização de uma determinada sequência da técnica da dança clássica. Esses questionamentos objetivavam registrar de forma imediata sensações e percepções de movimento de cada participante.

[2] Para manter o anonimato dos estudantes, os nomes verdadeiros foram substituídos por personagens do ballet *Don Quixote*, apresentado por esta turma como encerramento do curso em 2018.

A fim de enriquecer os dados coletados, os estudantes foram estimulados a construir o seu próprio diário de campo com o registro das atividades executadas, de reflexões sucedidas, questões surgidas e sensações percebidas.

Após a caracterização dos participantes e a apresentação das técnicas e instrumentos de recolha de dados, torna-se necessário descrever a ação da disciplina, sempre com quatro encontros semanais, sendo três essencialmente práticos e um teórico. Cada aula durava 1h40min, e visava proporcionar o conhecimento, a compreensão e a execução dos movimentos da técnica de dança clássica, utilizando o programa *Intermediate* da RAD, a partir do estudo teórico-prático de dança clássica, anatomia e educação somática.

Conforme o Plano de Disciplina, as aulas práticas possuíam a seguinte estrutura: (1) 10 a 15 minutos de aula do método **GYROKINESIS®**; (2) 60 minutos de aula de dança clássica; (3) 10 a 15 minutos para o registro no diário de campo; (4) 10 a 15 minutos de diálogo coletivo.

Os estudantes opinaram que iniciar os encontros com uma sessão, mesmo que breve, do método **GYROKINESIS®**, é muito bom para preparar o corpo. Também foi revelada a necessidade de realizar as aulas da técnica da dança clássica estimulando a percepção dos pontos de atenção do método somático estudado em todos os movimentos propostos pelo programa *Intermediate* da RAD, como podemos observar no registro abaixo:

> (...) hoje trabalhamos bastante a conexão dos ísquios (*narrowing of the pelvis*) (...) após esse momento fomos à barra e foi incrível a diferença da realização dos movimentos com a conexão dos ísquios. A minha postura ficou melhor, a perna ficou mais ágil e leve. E assim realizei os movimentos de forma mais tranquila (Kitri, registro no diário de campo, 2018, agosto 31).

Nas aulas teóricas, os alunos realizavam leituras sobre educação somática, dança clássica e anatomia, já que diversas abordagens somáticas trabalham com o (re)conhecimento da estrutura anatômica em movimento, ou seja, a percepção de como se mover.

Assim, foi possível constatar, por meio da observação, dos depoimentos e dos registros no diário de campo, que este conhecimento anatômico se deu principalmente com o uso do toque, seja na automassagem ou nos trabalhos realizados em dupla. Desse modo, despertou sensações, tais como de relaxamento, leveza e bem-estar. Também contribuiu para o controle de ansiedade e na identificação de dores e tensões musculares.

Além disso, foi de vital importância para que cada estudante (re)conhecesse e prestasse atenção ao alinhamento corporal durante os movimentos da técnica da dança clássica. Sobre isso, Baldi e Fernandes (2016) destacam:

> É a partir da exploração que os(as) alunos(as) chegam a formas específicas (códigos de técnicas), ou seja, conceituam. De posse deste conceito, podem, então, (re)significá-lo, por meio de exercícios de composição coreográfica. Do mesmo modo, ao longo do processo, do conhecimento anatômico vivenciado, também podem ressignificar seus alinhamentos corporais (BALDI & FERNANDES, 2016, p. 146).

Após a leitura eram realizados debates e, eventualmente, era solicitada a elaboração de textos sobre a publicação lida, sempre procurando relacionar essas atividades à prática da dança clássica vivenciada. Em um dos registros no diário de campo verificou-se a importância dessa dinâmica:

> Através das leituras, compreendemos que a educação somática contribui e auxilia no entendimento dos conteúdos da dança. Além disso, é possível perceber a interação entre o sensorial, cognitivo, motor e afetivo do indivíduo para o processo de aprendizagem. Também através dos textos foi possível compreender melhor os movimentos. É bem interessante ler textos e posteriormente realizar as aulas de dança clássica. A cabeça já vai diferente para sala de aula (Gamache, registro no diário de campo, 2018, outubro, 23).

Nesse relato, percebe-se a importância de realizar aulas teóricas e práticas, estimulando o pensar e o repensar sobre o que foi desenvolvido. Os estudantes também revelaram que as atividades em sala de aula valorizavam muito mais o processo de aprendizagem e não o resultado final da execução do movimento, como descrito pela participante Dulcinéia:

> Estou muito mais focada no processo pra poder chegar em determinado movimento. Hoje já percebo os passos do ballet. Depois desse contato com o Gyrokinesis, eu passei a valorizar muito mais o caminho para chegar num determinado passo. Eu vejo que isso é muito importante. E o Gyrokinesis trouxe muito isso (Dulcinéia, depoimento oral, 2018, novembro, 5).

Tal depoimento está em consonância ao que foi colocado por Baldi (2016), quando afirma que as aulas de dança realizadas sob os preceitos da Pedagogia Nova contribuem para que a aprendizagem ocorra pela exploração dos movimentos, com ênfase patente no processo.

Além disso, os estudantes observaram que, apesar da professora algumas vezes ir à frente para mostrar o movimento, a execução ocorria de forma distinta, pois a dinâmica não era da Pedagogia Tradicional, do copiar e reproduzir, mas da produção do singular e, portanto, diferente. Nesse sentido, recorro a Deleuze (2000), que nos apresenta novas reflexões sobre o conceito de repetição. Segundo ele, a repetição não deve ser compreendida como generalidade ou união de coisas supostamente semelhantes.

O autor adverte para "(...) não acrescentar uma segunda e uma terceira vez à primeira, mas elevar a primeira vez à 'enésima' potência. Sob esta relação de potência, a repetição inverte-se, interiorizando-se" (DELEUZE, 2000, p. 42). Desse modo, a repetição em Deleuze está ligada à produção de singularidades e diferenças internas, tal como na disciplina Técnica de Dança Clássica IV, na qual não se desejou a idêntica reprodução dos movimentos, mas que, a cada repetição, fossem executados com uma potência maior, um entrelaçamento distinto, modificando, transformando e provocando uma diferença em cada estudante.

Para tanto, foram adotados procedimentos não muitos convencionais em uma aula de dança clássica, mas que se revelaram essenciais à percepção da técnica como processo investigativo. Tais procedimentos incluíram a aplicação de um método somático - no caso o **GYROKINESIS®** - nas sequências da técnica da dança clássica realizadas em sala de aula, mudando a estrutura. Isso abriu espaço para diálogos e momentos reflexivos, consolidando as figuras do professor orientador e do aluno investigador, que sugerem novas relações na sala de aula.

Essas observações contribuíram para a realização e a compreensão da técnica da dança clássica não enquanto sinônimo de autoritarismo e obrigatoriedade, mas, como afirma Vianna (2005), algo vivo e flexível, tomado como um meio a ser percorrido e não um fim a se chegar.

Considerações finais

Após as reflexões sobre o desenvolvimento da disciplina Técnica de Dança Clássica IV a partir da educação somática e do estudo da anatomia, constatou-se que tal metodologia possui importantes elementos para as transformações no processo de ensino e aprendizagem da técnica de dança em sala de aula.

Dessa forma, este artigo conclui que as experiências pedagógicas em dança clássica com uso da educação somática como um dos seus recursos centrais contribuiu significativamente para o processo de aprendizagem desta técnica de dança, não somente nos aspectos técnicos e

no refinamento das habilidades motoras específicas, mas, também, para que cada executante construísse um corpo perceptivo e consciente, capaz de refletir sobre as próprias práticas corporais.

Considero, ainda, a necessidade de elaborar estudos utilizando outros métodos somáticos integrados às aulas de técnica da dança clássica, e também nas aulas específicas de técnicas de sapatilha de pontas ou de *pas de deux* (dança a dois). Estudos dessa dimensão permitirão conhecer o desenvolvimento do ensino da técnica da dança clássica e seus entrelaçamentos com a educação somática em um contexto mais amplo.

Referências

BALDI, Neila. Educação somática e construtivismo: **revendo a pedagogia da dança.** OuvirouVer. Revista dos Programas de Pós-Graduação do Instituto de Artes. Uberlândia, IARTE/UFU, V.12, N.2, 2016, pp. 256-269.

BALDI, Neila; **FERNANDES**, Ciane. **Construtivismo na aula de dança**. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, V.12, N.23, 2016, pp.133-151.

BATSON, Glenda. **Somatic Studies and Dance.** International Association for Dance Medicine and Science. Disponível em <www.danceeducation.org> Acesso 05/08/2017.

CAMINADA, Eliana; ARAGÃO, Vera. Programa de ensino de ballet*:* uma proposição. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2000.

DOMENICI, Eloísa. **O encontro entre dança e educação somática como uma interface de questionamento epistemológico sobre as teorias do corpo**. Pro-Posições, V.21, N.2, 2010, pp. 69-85.

FORTIN, Sylvie. **Educação somática**: Novo ingrediente da formação prática em dança. (M. Strazacappa, Trad.) Cadernos do GIPE-CIT, V.2, 1999, pp. 40-55.

FORTIN, Sylvie; **LONG**, Warwick. **Percebendo diferenças no ensino e na aprendizagem de técnicas de dança contemporânea**. Movimento em foco, Porto Alegre, V.11, N.2, 2005, pp. 9-29.

HANNA, Thomas. **What is somatics?** Somatic Systems Institute. Magazine: Journal of the Bodily Arts and Sciences, 5 (4)], 1986. Disponível em <https://somatics.org/library/htl-wis1> Acesso 15/10/2014.

MARQUES, Isabel. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2005, 2ª ed.

MATURANA, Humberto. **VARELA**, Francisco. **A árvore do conhecimento: As bases biológicas da compreensão humana.** São Paulo: Palas Athena, 2001.

MESQUITA, Afonso. **Os conceitos de atividade e necessidade para a Escola Nova e suas implicações para a formação de professores.** MARTINS, LM; DUARTE, N. (orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2010, pp. 63-82.

MARQUES, Bibiane; **WOLFF**, Silvia. (2014). **O permear do balé na contemporaneidade**. Anais do III Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança. Disponível em < http://www.portalanda.org.br/anaisarquivos/1-2014-18.pdf> Acesso 15/05/2015.

MINDEN, Elisa. **The ballet companion**: A dancer's guide to the technique, traditions, and joys of ballet. New York, EUA: Fireside, 2005.

OLARTE, Rosana. **El eterno aprendizaje del soma: análise de la educación somática y la comunicación del movimento em la danza.** Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas, V.3, N.1, 2007, pp. 105-159.

PINTO, Manuela. **Gyrotonic®:** Uma proposta de educação do corpo pela educação somática. Monografia de Graduação Licenciatura em Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil, 2012.

ROSÁRIO, Rosana. **Conexões em movimento**: O ensino da técnica do ballet a partir dos princípios do método Gyrokinesis®. Dissertação de Mestrado em Artes, Universidade Federal do Pará. Belém, Brasil, 2013.

ROSÁRIO, Rosana. Os métodos da educação somática nas aulas de dança clássica. **Alicerces Revista de Investigação, Ciência e Tecnologia** (6), pp. 215-226, 2016.

ROSÁRIO, R. L. (2018). **Movimentos entrelaçados**: As contribuições do método Gyrokinesis para a execução dos movimentos de dança clássica no processo de ensino e aprendizagem de estudantes do Curso Técnico em Dança Clássica da Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará – Brasil. Tese de doutoramento em Artes, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

ROYAL ACADEMY OF DANCE. **The foundations of classical ballet technique.** London: Royal Academy of Dance Enterprises, 2015.

SILVA, Marise. **As peles que dançam:** Pistas somáticas para outra anatomia. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brasil, 2015.

STRAZZACAPPA, Márcia. **Reflexão sobre a formação profissional do artista da dança**. In: PEREIRA, Roberto. SOTER, Silvia. Lições de Dança 4. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2004.

VIANNA, K. **A dança**. São Paulo: Siciliana, 2005, 4ª ed.

GYROTONIC®, **GYROKINESIS®**, **GYROTONIC EXPANSION SYSTEM®** and *The Art of Exercising and Beyond®* are registered trademarks of Gyrotonic Sales Corp and are used with their permission. **THE ESSENTIALS OF BODY KINETICS™** is a trademark of Gyrotonic Sales Corp.

A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E O AUDIOVISUAL: REFLEXÕES PARA O CINEMA E O AUDIOVISUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Eliany Salvatierra Machado[1] – UFF

Resumo
A proposta triangular apresentada por Ana Mae Barbosa para o campo do Ensino de Artes é, também, um pressuposto pedagógico para o ensino da expressão audiovisual? O presente texto é uma reflexão sobre a questão aqui apresentada. O objetivo é dialogar com os pares do campo do Ensino de Artes sobre a nova Licenciatura em Cinema e Audiovisual e a formação do Educador Audiovisual. O texto "A experiência estética e o audiovisual" é fruto de uma pesquisa, em desenvolvimento, que coteja textos e reflexões sobre a experiência estética e a inter-relação comunicação e educação e o audiovisual. Desejamos, com a pesquisa, refletir sobre possibilidades do ensino do audiovisual em processos educacionais para a formação de cidadãos criativos, dialógicos, capazes de sentir empatia e ter alteridade.
Palavras-chave: Audiovisual E Educação, Cinema E Educação, Experiência Estética.

Introdução

Com o desenvolvimento tecnológico, nas últimas cinco décadas, o mundo pôde ter acesso a recursos de captura de imagem em movimento e som que promoveram possibilidades de experimentação e formas de apropriações diversas. Com a criação das primeiras câmeras digitais, o meio e seu hibridismo não parou de crescer e hoje se fala em Audiovisual para designar um conjunto de tecnologias que juntam imagem em movimento e som, que abrangem produções de diferentes gêneros e para diferentes suportes. O audiovisual participa do cotidiano de jovens e adultos e cada vez mais está presente na Educação Básica. Entende-se que o audiovisual está em todas as partes e que tanto o acesso às múltiplas criações como a produção contribui com a formação do educando.

Com a criação do curso de Cinema e Audiovisual Licenciatura, que tem como objetivo formar o educador de cinema e audiovisual para espaços educativos e a expansão de projetos de Cinema e Educação surgem reflexões sobre as práticas, técnicas e pressupostos que podem

[1] Eliany Salvatierra Machado, professora doutora associada I do Departamento de Cinema e Vídeo e do Programa de Pós-Graduação em Cinema e Audiovisual (PPGCine) da Universidade Federal Fluminense – UFF, e-mail: elianys@gmail.com

ser apresentadas aos educando-educadores. A formação juntamente com equipamentos acessíveis está apresentando para a comunidade escolar um conjunto de produções significativas e expressivas com o audiovisual. Porém, o ensino do audiovisual como componente curricular autônomo ainda não é reconhecido no campo do ensino de Artes. A nova licenciatura carece de debates sobre a sua entrada na Educação Básica. Acreditamos que o ensino do cinema e do audiovisual, na educação básica, deve somar com a proposta da permanência do ensino de artes no currículo da educação Básica, bem como a garantia do pressuposto que a Escola deve ter espaços para a expressão, o lúdico e a imaginação.

Várias questões surgem quando pensamos o audiovisual como campo autônomo de ensino de Artes e componente curricular na Educação Básica, entre as muitas, está se a expressão audiovisual acolhe a proposta triangular como um pressuposto pedagógico ou se tal apropriação não cabe? É possível mediar o ensino-aprendizagem do audiovisual através do ver, fazer e contextualizar? Para nos aproximar das questões apresentadas rastreamos algumas discussões, a partir delas e esperamos iniciar o debate.

Fundamentos Estéticos na Educação

Segundo Herbert Read em A Educação pela Arte (2001), a arte deve ser à base da educação. A educação que Read se refere é a educação estética. Tomamos por estética o sentido grego do termo, *esthesia*, sensação ou sentimento. O termo sensação, em português, remete-nos a dois sentidos diferentes, um que se refere às sensações sensoriais como tato, paladar, olfato, visão e audição e outro que se refere ao sentimento de bem-estar ou incômodo, por exemplo.

Read (2001) propõe que a educação forme as sensações e concentra os seus estudos no desenvolvimento da percepção como sentido da visão. Para ele, o ato de perceber culmina em uma consciência da aparência do objeto, ou seja, não é apenas ver, mas perceber o que se vê. Tal proposição pode parecer confusa, já que empiricamente quem tem as funções vitais da visão, a princípio, vê. Contudo, já em Read podemos encontrar a distinção entre ver e perceber.

A capacidade de ver é inerente do Ser que tem os órgãos da visão, porém perceber é um processo também mental. Quando vemos, no caso humano, um objeto a nossa mente tem o que Read denominou de associação perceptiva, processo de ligação entre um ato presente da percepção e um ato revivido de associação perceptiva.

Faz parte da percepção, em Read, a memória. A memória nos capacita a reviver a consciência da percepção anterior. Perceber então é ter a consciência do objeto.

A educação pela Arte tem o papel, segundo Read, de formar esteticamente o educando, ou seja, formar para a percepção consciente do objeto. João Francisco Duarte Jr. em Fundamentos Estéticos da Educação (1994) retoma os pressupostos de Read para também defender que a base da educação deve ser estética, mas não só no ensino das Artes e sim em todas as disciplinas. Duarte Jr. acrescenta, no ato da percepção consciente, a linguagem. Segundo Duarte Jr. (1994) apreendemos aquilo que percebemos e para ele a aprendizagem está ancorada nas associações do que já foi vivido na experiência. Por isso, em uma acepção atual, a proposta de fundamentos estéticos na educação é "dar a ver".

Porém, a ação de "dar a ver", em si, não resultaria em apreender a coisa conscientemente. Por isso, Duarte Jr. retoma John Dewey e propõe que a experiência estética seja princípio nos processos educativos.

No campo do ensino de Artes, Duarte Jr. e Ana Mae Barbosa (1998) concordam que a experiência estética deve estar presente na formação. Barbosa, entretanto, elabora uma proposta para o ensino das Artes que denomina de "proposta triangular". O objetivo da proposta triangular é que o educando veja, faça e contextualize sobre o que viu e produziu. Dessa forma, e não exatamente nessa sequência, o educando passará pela experiência refletindo sobre a mesma, o que nos remete à percepção com consciência de Read. Tanto Duarte Jr. como Barbosa estão partindo dos pressupostos de Jonh Dewey para pensar o ensino de Artes na educação.

No Brasil, os postulados de Dewey foram trazidos por Anísio Teixeira, proponente da Escola Nova. As propostas de Teixeira para educação foram interpretadas de forma equivocada e no lugar de um livre experimentar se instaurou um "deixar fazer" (*laissez-faire*). Dewey (2010), no entanto, em oposição à educação tradicional e com o objetivo de construir uma nova ordem social e democrática, pensa uma educação em que a experiência esteja presente, que seja princípio e que a reflexão não seja dissociada da experimentação, propondo a prática, a intervenção e não mais a recepção passiva dos educandos, resquício da escola tradicional.

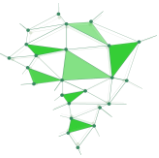
Para o Pragmatismo a ação de pensar é iniciada por uma dúvida, buscar sanar a dúvida em contraposição à crença é que mobiliza a ação e em termos pedagógicos a pesquisa, entre a dúvida e a crença há o inquérito ou a investigação. Para Dewey todas as nossas convicções devem ser vistas como hipótese e somente a prática deve revelar o quanto de verdade as nossas certezas contém. Por isso, durante a proposta pedagógica chamada Escola Nova, as práticas instigavam que o educando "aprendesse a aprender". A escola seria um grande laboratório investigativo.

Na escola laboratório proposta por Dewey, o conteúdo era escolhido em resposta as seguintes questões: a) quais conhecimentos são capazes de dar à criança capacidade para se expressar? b) como tornar as ciências e as artes significativas na experiência da criança? c) como os ramos formais de aprendizagem: ler, escrever e compreender inteligentemente pode constituir a base para outros estudos? d) como guiar a criança no processo de acúmulo contínuo de experiências? Dewey pensou soluções consideradas inovadoras à época para a prática pedagógica, utilizando para isso o conceito de experiência.

Dewey, como um bom empirista, rejeita a concepção que privilegia o intelecto como instância suprema. Em troca, valoriza os dados sensoriais, deixando à mente a função de articular o material oriundo do exterior. O fundamento central da filosofia de Dewey é que o organismo nunca é passivo, jamais permanece inerte aguardando que algo o impressione de fora. Ao contrário, entende que o ser vivo age sobre o ambiente, em consonância com as possibilidades oferecidas por sua própria estrutura, seja ela simples ou complexa. Uma vez transformado pela ação do sujeito, o ambiente reage sobre o organismo, ocasionando nele as consequências de sua ação e transformando as estruturas que ele já possui. Essa relação entre agir e sofrer a reação, provocada pelo agir, constitui o que Dewey denomina de experiência.

Duarte Jr, resgata a experiência estética como fundamento para a educação. Para ele; a experiência estética é a experiência do agir e pensar no que nos afeta, através do que nos faz sentir. Nessa perspectiva as artes não seriam apenas uma disciplina e muito menos um conteúdo em que prevalecesse a história dos objetos estéticos criados pela humanidade e muito menos o culto ao gênio criador. É, portanto, a experiência sensível do que é significativo. Na perspectiva da significação Duarte Jr. dialoga com as propostas de Paulo Freire (2014), que ao formular o seu programa de leitura de mundo para um largo e amplo processo de alfabetização parte da realidade concreta do educando.

Paulo Freire nos ensina que o processo de significação não deve estar dissociado da realidade concreta do educando. Por isso, precisamos partir do que o educando conhece, atribui significado, para um processo de alfabetização. Dar a ver, experiência estética e reconhecimento dos processos de significação são, para nós, questões relevantes e que devem ser retomadas.



A Proposta Triangular

Ana Mae Barbosa, no livro tópicos Utópicos (1998), faz uma correção à proposta triangular, já que alguns professores tomaram a proposta como "metodologia" e escreve:

> ...Hoje, depois de anos de experimentação, estou convencida de que metodologia é construção de cada professor em sua sala de aula e gostaria de ver a expressão Proposta Triangular substituir a prepotente designação Metodologia triangular. Em arte e em educação, problemas semânticos nunca são apenas semânticos, mas envolvem conceituação. (BARBOSA,1998, p. 33)

Segundo Barbosa, a Proposta triangular retoma a experiência estética de Dewey, porém deriva de uma dupla triangulação. A primeira seria de ordem epistemológica, ao designar os componentes do ensino-aprendizagem por três ações mentais e sensórias consideradas básicas: criação, leitura e contextualização. A segunda triangulação está na gênese da própria sistematização, reunindo outras três abordagens epistemológicas:

> A segunda triangulação está na gênese da própria sistematização, originada em uma tríplice influência, na deglutição de três outras abordagens epistemológicas: as *Esculas al Aire Libre* mexicanas, o *Critical Studies* Inglês e o Movimento de apreciação Estética aliado ao *DBAE (Discipline Based Art Education)* americano. (*op. Cit.*,p. 34)

Para o campo emergente do ensino de cinema e audiovisual gostaríamos de refletir se a Proposta Triangular cabe para os educadores que querem trabalhar com filmes nos processos de ensino-aprendizagem. Para isso tomamos o ver como; "dar a ver". O significado de "dar a ver" abrange o reconhecimento do repertório do educando, dos "saberes" - produzidos e adquiridos socialmente somados, ao conhecimento sistematizado e produzido academicamente, sem hierarquias ou sobreposições.

O fazer está relacionado com toda a possibilidade de produção que a expansão econômica e o acesso tecnológico promoveram nos últimos 30 anos. Atualmente os educandos podem produzir filmes com os seus próprios aparelhos celulares. A proposta implicaria em produzir sobre a égide da experiência estética, fundamento do espaço do fazer, produzir, realizar, criar e construir no ensino de artes.

O contextualizar implica em relacionar o filme no contexto político, econômico, estético, ético, histórico e cultural. Ainda que as bases epistemológicas da racionalidade, das

grandes narrativas e da lógica aristotélica estejam sendo problematizadas, ainda assim, cabe o contexto.

Segundo Barbosa, quando trata da contextualização na Proposta Triangular, as teorias da interpretação e seus métodos oscilam entre maior ou menor responsabilidade da emoção, ou da razão, e fica evidente, para ela, na definição do campo de sentido, a maior ou menor importância do ato interpretativo; são eles: intérprete, obra e contexto.

A questão da interpretação abre uma questão importante para o vértice da triangulação da Proposta Triangular, porém rastrearemos a análise para pensar a possibilidade da negociação de sentido e posteriormente, em outro trabalho, analisaremos a interpretação e os seus modelos críticos e de desconstrução.

A Comunicação: espaço de batalha cultura.

Foi pensando em um programa de formação para os educandos-educadores, com a televisão, que iniciamos o diálogo com o campo emergente da Comunicação e Educomunicação.

Jesús Martín-Barbero (2002) costuma dizer em palestras, que aprendeu com Paulo Freire que a comunicação como processo social é campo de batalha cultural. Por isso, a televisão não é só aparato técnico, mas produto de produção de significados. Por outro lado, a recepção não apenas recebe, mas também atribuem significados àquilo que chega até ela. Estudar as mediações é perceber o que acontece nesse entre, no espaço invisível dos significados e ressignificações.

Martín-Barbero (2002) pensa o meio televisivo como espaço de construção de significados e de resignificações, espaço onde a linguagem opera e constrói mundo. Partindo dos Estudos Culturais, Martín-Barbero funda o que hoje é chamado de Estudos Culturais Latinoamericanos. Ele reconhece que os novos recursos tecnológicos produzem um novo *sensorium* (1994) e sua análise refere-se aos aspectos culturais e políticos dos meios.

Segundo Martin-Barbero, a cultura da minoria dominadora foi proposta como modelo para a maioria dominada. Para ele, a opressão, século após século foi moldando a consciência e a cultura.

A escola não pode continuar silenciando a cultura da maioria em função de uma minoria hegemônica. Para Martín-Barbero, o processo de alfabetização pode e deve adquirir um caráter subversivo, pois falar não é somente se servir de uma língua, mas pôr mundo em comum fazê-

lo lugar de encontro. Para ele, a linguagem é a instância em que emerge o mundo e o homem ao mesmo tempo e explica: entre dois sujeitos, por mais próximos que estejam, há um mundo de natureza e histórias. A linguagem é o lugar de cruzamento de ambos. O símbolo significa o pacto, a convenção, a aliança. (Martín-Barbero. 2002)

Estudar a expressão para Martín-Barbero não é estudar o "mundo interior", mas entender como o sujeito habita a palavra, "dar conta da experiência que o falar é para o sujeito". Para Martín-Barbero (2002) nesse sentido, o "analfabeto" não é aquele que não sabe ler ou escrever, mas aquele que é impedido de dizer a sua palavra. A educação deveria fundar-se na tomada de consciência dos oprimidos sobre a sua situação no próprio processo de opressão e deveria provocar no "analfabeto" uma atitude prática de descobrimento da palavra negada.

Em contraponto com a Escola, a televisão constitui hoje o mais sofisticado dispositivo de modelagem e deformação dos gostos populares (Martín-Barbero, 2002). A televisão, assim como o cinema, também possui narrativas que falam sobre o mundo. Quando nos relacionamos com a televisão, com o cinema, com as narrativas, estamos nos relacionando com formas de ver a vida.

Por isso, os educadores, segundo Martín-Barbero, devem trabalhar na alfabetização televisiva, não só para ler, mas principalmente para escrever. Martín-Barbeiro, seguindo Paulo Freire, diz que a alfabetização é "práxia" e é a práxis que devolve aos homens seu direito de dizer o que vivem e sonham, de ser tanto testemunha como atores de sua vida e de seu mundo.

Entendemos que o ato de ler relacionado com "ler o mundo" é propiciar espaços de leitura das imagens que possam contribuir com o educando para que ele pense o mundo, que o educando tenha a capacidade de problematizar, questionar o seu cotidiano complexo. Ao mesmo tempo, a leitura de mundo, em Martín-Barbero, dialoga com o fazer, com a escritura, ao qual associamos com a produção das imagens. Está no fazer a possibilidade de uma expressão, que construa mundo, que problematize a normatividade.

Compreendemos que o universo cultural coloca em disputa significados, valores e narrativas, histórias essas que contam como o mundo é ou deve ser. Porém, tomando a complexidade cultural social é possível dizer que não há uma só forma de habitar, de amar e de se relacionar. A pluralidade e a diversidade devem estar presentes nas narrativas, nos atos de ver e de fazer.

O Audiovisual

Arlindo Machado (1996) em Máquina Imaginário escreve que já temos uma cultura audiovisual e que dela faz parte um conjunto de sistema de códigos significantes, operando através dos sons e imagens em movimento.

No campo da Educação, até o fim do século XX, ainda era possível encontrar fortes críticas à técnica e ao uso da televisão no espaço escolar. Porém, a tempo, é possível compreender que a técnica é aquilo que é produzido pelos humanos, que amplia ou estende os sentidos e as capacidades de compreensão. Os gregos não faziam distinção entre *techne* (técnica) e *póieses* (criação, ação, confecção, fabricação). Que a técnica seja sempre para expandir possibilidades e jamais para destruí-las.

Para Machado (1996) a técnica foi criada pelo homem e foi através dela que construímos a cultura. Nessa perspectiva a técnica não está dissociada da cultura. A questão da humanidade não está na técnica, mas em um deslumbramento da racionalidade humana que é capaz de destruir os seus pares como a si mesmo. As coisas construídas e criadas pelos Seres Humanos não tem valor moral em si. Artistas e cientistas, em parceria com a técnica, demonstram quantas coisas e possibilidades podem ser criadas e expressadas com a técnica.

Tanto o campo da ciência, como o das artes, se transformou com as inovações tecnológicas. Cada vez mais os artistas estão explorando os sistemas significantes (Machado, 1996). Atualmente, vários criadores e grupos ligados às artes subvertem a função da máquina, utilizam-nas de forma contrária ao que previamente havia sido programado. (Flusser, 2002).

O meio televisivo foi totalmente subvertido por Nan June Paik (Machado, 1997). Com o desenvolvimento tecnológico e o acesso aos recursos de captura de imagem em movimento e som, os recursos técnicos ganham diversas possibilidades. Aqui já não estamos mais falando somente de um programa de alfabetização, mas da subversão da forma e da linguagem.

Com o surgimento do Vídeo, no final da década de 1960, os artistas passaram a experimentar desde a materialidade do meio até a linguagem. Com as rupturas através do suporte vídeo-tape foi possível criar movimentos como Vídeo-Arte, Vídeo-instalação e Vídeo-performance.

Os movimentos que foram criados em torno do Vídeo expandiram as possibilidades artísticas e comunicacionais. Com a chegada do computador e da Internet, primeiro nas universidades e depois comercialmente, as possibilidades não pararam de acontecer.

Alguns realizadores do cinema, também começaram a experimentar as novas possibilidades técnicas e de linguagem. Agnés Varda, Eija-Lilisa, Ahtila, Chantal Akerman e Peter Grenaway são alguns exemplos. (Parentes, In. Moran, 2016:45)

Machado escreve que o artista dos meios tecnológicos subverte a função da máquina, maneja os seus recursos na contramão de sua produtividade programada e dá exemplos do cinema experimental que se recusa a cumprir os recursos significantes do cinema. Reinventam o próprio cinema, seja através do desenho direto sobre a emulsão encontramos McLaren ou da colagem de asas de borboletas sobre a película como Brakhage e a exploração do efeito de cintilação (flicagem) de Kubelka. (MACHADO, 2016:15).

As chamadas estéticas informacionais (Machado, 2016) são, no presente estudo, nomeadas genericamente de "audiovisual". Tomamos o termo para reunir um conjunto de possibilidades técnicas que viabilizam a captação e a exibição da imagem em movimento e o som, seja essa por projeção ou não. Atualmente existem várias formas de ver e fazer audiovisual.

O campo emergente Cinema – Educação adota o termo cinema para designar propostas pedagógicas na Educação Básica com filmes. Porém, queremos considerar o audiovisual como objeto do campo e não apenas a forma cinema ou o seu significado. Seria o cinema o melhor termo para se referir aos processos pedagógicos com filmes? Com as múltiplas plataformas, formatos e acessos o que temos circulando na sociedade atual? Cinema ou audiovisual?

A nossa proposta é que os educadores levem em consideração a multiplicidade de possibilidades com o audiovisual e que possamos nos identificar, entre os educadores, como educadores audiovisuais.

O termo cinema está culturalmente relacionado com a sala de projeção ou com a projeção em tela e com um tipo de fruição. O audiovisual abrange as diversas projeções, seja em telas grandes ou em pequenas, como a tela do aparelho de celular. Ao mesmo tempo reconhece a interatividade, o agenciamento, a construção de narrativas não lineares, as interações por interfaces.

Conclusão

A proposta de trabalhar com a expressão audiovisual tem o objetivo de contribuir com a formação do sujeito criativo e crítico para que ele ou ela possam atuar na sociedade da qual pertencem. Porém, espera-se que o educando com acesso ao audiovisual veja (assista)

produções, amplie o seu repertório, problematize os formatos e o conteúdo. Tendo acesso a produção que o educando possa produzir e, ao fazer, reflita sobre esse fazer, sobre os modos de produção e realização. Ao fazer que o educando possa contextualizar a peça audiovisual com a sua realidade concreta, a sociedade que ele ou ela pertencem. Mais do que ensinar uma linguagem com uma gramática específica, a proposta é criar o espaço para que o educando ou a educanda experimente o processo criativo e que possa pensar sobre essa experiência.

A experiência estética seria um princípio da expressão audiovisual para que as atividades não reproduzam um "deixar fazer" que não reflete sobre o processo que foi experimentado. Nesse sentido, a expressão audiovisual tem um conteúdo que contempla as produções – filmes realizados, os realizadores, os processos de produção e criação, a história das produções, a linguagens e os seus exercícios, porém não buscando uma gramática, uma forma correta de fazer audiovisual.

Não concebemos a ideia que no audiovisual exista uma norma culta em detrimento de uma produção expressiva. Para nós está na produção, amparada na experiência estética, a potencialidade da criação ou a possibilidade de dar novas respostas para antigas perguntas.

O campo emergente denominado Cinema e Educação ao entrar na Educação Básica pretende somar com as linguagens que já atuam no ensino de Artes, como as Artes Visuais, Música, Dança e Teatro. Porém, o campo (profissional, ensino e pesquisa) do Cinema desde o seu surgimento já acumula reflexões sobre a teoria do cinema que podem contribuir e somar com o ensino de Artes.

A licenciatura em Cinema e Audiovisual corrobora com a luta da permanência do ensino de Artes e deseja que os espaços para a criação, a expressão e a imaginação sejam ampliados. Que a Educação Básica possa abrir espaço para a reverberação poética, considerando a percepção como conhecimento situado, corporificado, rejeitando o tratamento do corpo como mero mecanismo da realização da mente e a ideia de reflexão como superestrutura da consciência.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**, 5. Ed**.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Tópicos Utópicos**, Belo Horizonte: C/Artes, 1998.

BEMJAMIN, Walter. **Mágia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**; Obras escolhidas; v. 1, tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin. 7. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DEWEY, John. **Arte como experiência,** Coleção Todas as Artes, introdução Abraham Kaplan; tradução Vera Ribeiro, São Paulo: Martins Martins Fontes, 2010

DUARTE Jr., João Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação,** 3 ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 57 ed. Ver. E atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia**, Rio de Janeiro: Relume Dumaré, 2002.

MACHADO, Arlindo. **A arte do Vídeo**, 1ª reimpressão, São Paulo:Ed. Brasiliense, , 1997.

_____. **Máquina e Imaginário: o desafio das poéticas tecnológicas.** 2. Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

READ, Herbert, **A educação pela Arte;** Coleção a, tradução Valter Lellis Siqueira, São Paulo: Martins Fonte, 2001.

MARTÍN-BARBEO, Jesús. **La educación desde La comunicación**, 1ª Ed. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2002.

MORAN, Patrícia (Org.). **Cinemas Transversais**, 1 ed., Iluminuras, São Paulo, 2006.

PARENTE, André. **Cinema em trânsito**, Rio de Janeiro: Beco do Azougue,2011.

A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA O ALUNO DE LICENCIATURA EM TEATRO

José Leandro da Cruz Lopes[1] – UEA

Resumo
O artigo apresenta experiências sobre o estágio supervisionado I na Escola Estadual Waldemiro Peres Lustosa, Manaus-Am, que contribuem para a formação do professor de teatro por meio do contato com o ensino básico, como objetivo de ter uma compreensão significativa de como o estágio colabora para a formação do educador de licenciatura em teatro. Dando a oportunidade para pôr em prática o que aprendemos na teoria e nos permite a criação de bases fortes à docência ao aproximar a teoria da prática e ao viabilizar um espaço para reflexões sobre nossa própria formação. Portanto, agregar o teatro de formas animadas especificamente o teatro de bonecos e a contação de história, no contexto escolar, trouxe uma ideia de ação, integração, reflexão. Vale destacar que o processo de pesquisa é inspirado na pesquisa-ação. Dessa maneira, seguimos as etapas propostas em um movimento espiralado que se mantem em constante avaliação, ação, reflexão e ação.
Palavras-chave: Formação. Pesquisa-ação. Ensino básico.

Introdução

O estágio supervisionado I é a primeira preparação para o aluno de licenciatura em teatro, pois é nesse primeiro contato com o ensino básico que se tem uma nova concepção de ensinar através da observação, monitoria e regência com isso buscando metodologias através dessa primeira relação com a escola.

A partir da vivência no processo de estágio de licenciatura em teatro abordando como ponto de partida algumas propostas que estão de acordo com as matérias voltadas para o ensino das artes na linguagem teatral e as leis que conduz o ensino formal como: LDB[2]; PCN[3] em Artes – Temas Transversais; Jogos teatrais (Augusto Boal); improvisação (Viola Spolin); Teatro de formas animadas (Ana Maria Amaral); enriquecendo o processo e contribuindo para a formação do professor estagiário e dos educandos envolvidos no processo. Portanto, percebemos o quanto é importante na formação dos futuros professores o estagio

[1] Estudante do 6º período de licenciatura em teatro, na Universidade do Estado do Amazonas – UEA/Escola Superior de Artes e Turismo – ESAT. Ator e diretor teatral. E-mail: leandrolopess013@gmail.com

[2] Leis de Diretrizes e Bases

[3] Parâmetros Curriculares Nacionais - Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País.

supervisionado, pois é onde o licenciando entra em contato com a realidade escolar. É nessa ocasião que começamos a descrever um novo caráter a ser cumprido diante dos alunos em sala de aula, onde podemos realizar reflexões sobre as dificuldades encaradas pelos professores no âmbito escolar e onde percebemos se realmente essa é a profissão que queremos seguir. *O* estágio supervisionado nos dá a chance enquanto licenciando de pôr em exercício o que aprendemos na teoria e nos permite a criação de bases fortes à docência. Nesse sentido, compreendemos a importância de relacionar a teoria e a prática, viabilizando um espaço para reflexões sobre nossa própria formação.

Breve contextualização sobre observação, monitoria e regência.

O estágio supervisionado I se divide em três momentos observação, monitoria e regência, cada momento se torna importante para o acadêmico de teatro, pois é por meio deles que identificamos novas táticas para resolver as dificuldades que muitas vezes nem imaginava encontrar em campo. É o momento onde o professor estagiário passa a ampliar mais o raciocínio, suas habilidades e o senso crítico, além de expressar melhor o uso da capacidade criadora. É no estágio que se começa a exercer o que aprendeu no âmbito acadêmico, compreendendo tudo que lhe foi ensinado pode ser útil no momento de suas práticas na escola, ajudando a eliminar as falhas existentes no período de seu estágio, pois todo o conhecimento adquirido se torna uma ferramenta que pode fazer toda a diferença para aqueles que estão a introduzir-se ao mundo da docência e que têm o domínio de modificar a realidade da educação na escola.

> A didática fundamentará a metodologia do ensino, sob o tríplice aspecto de planejamento, de execução do ato docente-discente e de verificação da aprendizagem, conduzindo à Prática de Ensino e com ela identificando-se sob a forma de estágio supervisionado. Deverá a metodologia responder às indagações que irão aparecer na Prática de Ensino, do mesmo modo que a Prática de Ensino tem que respeitar o lastro teórico adquirido da metodologia (PIMENTA 2012, p.56).

De acordo com a autora é através da prática do estágio supervisionado que o professor estagiário coloca em prática todo o conhecimento adquirido no âmbito acadêmico, criando uma ponte entre a teoria e a prática. Analisando as experiências vividas na universidade que apreciem uma formação que pense a valorização do outro, como ser que precisa ser respeitado na sua particularidade. A escola é vida em processo, e como tal, precisa ser conhecida na sua

integridade para que possa ser entendida. Partindo disso o estágio é dividido em três momentos: a observação, a monitoria e a regência que contribuem tanto para a formação do professor estagiário, e quanto para os alunos.

A observação é o período do estágio onde o acadêmico inicia as primeiras análises do âmbito escolar, compreendendo de fato a realidade cotidiana e as complexidades da educação no ensino formal, observando os diferentes níveis de conhecimento do aluno, o seu interesse e participação nas atividades em sala de aula.

A monitoria é o período do estágio que é fundamental, assim como a observação, pois é a preparação do planejamento das aulas para a regência, é onde o acadêmico começa a compreender de fato as dificuldades no ensino e aprendizagem na escola, diagnosticando as fragilidades onde alguns educandos não apresentavam pré-requisitos necessários àquela série. O professor estagiário deve ser transparente com os alunos, está em sala de aula é uma lição que temos a cada dia, o trabalho depende da ação-reflexão-ação, pois crescemos com os alunos e eles têm o professor como espelho para a sua vida.

Portanto, este momento no estagio supervisionado, que proporciona ao professor estagiário um contato maior com os educandos e o convívio no âmbito escolar, criando condições para perceber os problemas inerentes à atividade docente, principalmente como o ensino das artes está sendo aplicada na escola. Dando ao docente a oportunidade de criar metodologias através das analises feita por ele na etapa de monitoria.

A regência é fundada pelas outras duas etapas já concluídas no estágio onde o docente fez as suas análises observando e auxiliando o professor se preparando reger suas aulas, essas tarefas são pontos importantes para a profissão do professor de licenciatura em teatro. Nessa ultima etapa do estagio o professor estagiário precisa esta sempre atento, ter o máximo de sensibilidade quando for se dirigir ao educando, através da escuta, do olhar e do falar sensível o regente conseguirá identificar melhor algumas complexidades dos alunos fazendo com que ele trabalhe melhor seu desenvolvimento e sua competência, tornando-os construtores de seu próprio conhecimento.

Parte introdutória do referencial teórico

Trazer o teatro para o contexto escolar teve uma grande importância, pois contribuiu na construção do conhecimento do aluno, desenvolvendo alguns aspectos de memorização, coordenação e criatividade os aperfeiçoando para se tornarem seres críticos, fazendo com que

consigam atuar efetivamente no meio em que vive, na relação com os colegas e professores. Segundo o PCN/Arte.

> O teatro no ensino fundamental proporciona experiências que contribuem para o conhecimento integrado da criança sob vários aspectos. No plano individual, o desenvolvimento de suas capacidades expressivas e artísticas. No plano coletivo, o teatro oferece, por ser uma atividade grupal, o exercício das relações de cooperação, dialogo, respeito mutuo, reflexão sobre como agir com os colegas, flexibilidade de aceitação das diferenças e aquisição de sua autonomia como resultado do poder agir e pensar sem coerção (PCN/Arte, 1997 pag.84).

As atividades do teatro dentro da escola vão além das paredes da sala de aula, faz com que o próprio aluno construa um crescimento cultural, social e politico. Pois quando se é bem elaborada faz com que o professor tenha um olhar sensível, pois assim ele conseguirá perceber os traços da personalidade de cada educando. Assim conseguindo direcionar o aluno para uma construção plausível. De acordo com o PCN/Arte (19997, p.85) "o professor deve conhecer as etapas de desenvolvimento da linguagem dramática da criança e como ela esta relacionada ao processo cognitivo", desta forma se torna responsável pelo direcionamento do educando, um direcionamento mal estruturado pode levar o aluno a ter futuros problemas em seu desenvolvimento.

Com o uso da proposta triangular de Ana Mae Barbosa (1998), em campo foi analisado que por meio da abordagem triangular o aluno construiu um novo conhecimento no fazer artístico (fazer arte); da apreciação artística (saber ler uma obra de arte) e da contextualização histórica (conhecer sua contextualização histórica), por meio desta proposta agregando com os conceitos do teatro, foi garantido ao aluno uma nova leitura de aprendizagem. Conforme relatado pela autora.

> Ler obras de arte: Ação que, para ser realizada, inclui necessariamente áreas de crítica e estética. A leitura de obras de arte envolve o questionamento, a busca, a descoberta e o despertar da capacidade crítica dos alunos. Fazer arte: ação do domínio da prática, como por exemplo, o trabalho em ateliê. Contextualiza: ao contextualizar estamos operando no domínio da história da arte e outras áreas de conhecimento necessárias para determinado programa de ensino. A proposta triangular aponta para o conceito de pertinência na escolha de determinada ação e conteúdos enfatizando, sempre, a coerência entre os objetivos e os métodos (BARBOSA; 2012 pag. 73 - 76).

De acordo com Ana Maria Amaral (2007), o Teatro de Bonecos, como o de máscaras e objetos fazem parte do teatro de formas animadas, e que se ocupam dessa linguagem tanto os atores e não atores e arte-educador. O teatro de formas animadas tem uma forte relação entre o boneco e ator-manipulador e suas manifestações estão presentes em ritos e festejos religiosos e profanos, na arte popular e arte erudita.

O contador de historia tem o papel de envolver todos de tal maneira que os faz mergulhar fazendo com que cada um torne vivo aquele conto, trazendo toda atenção para ele, assim conseguindo estabelecer um jogo entre todos, nesse caso professor e aluno estabelecendo uma conexão dentro da sala de aula trilhando novos caminhos metodológicos para cada aluno através da historia contada. Segundo a mesma.

> O teatro de formas animadas e o teatro de atores, embora pertençam ao campo teatral, presentam especificidades, realismo não é a linguagem do teatro de bonecos. E o que nos prende a um boneco é diferente daquilo que nos atrai a um ator. É um teatro metafórico. Suas formas são símbolos, não simplesmente colocados em cena, mas dramatizados. Drama é vida, todo ser vivo tem movimento. E falar em movimento do teatro de formas animadas é falar em sua dramaturgia. Sua essência é o movimento. É a arte da imagem e do movimento. (AMARAL, 2011, pag. 245).

O surgimento do teatro de bonecos deu origem no antigo oriente sendo a técnica teatral mais antiga quando se fala de teatro. Os métodos do teatro de bonecos são diferentes, nele não existem pessoas interpretando, pois quem conta a historia é o próprio boneco sendo manipulado pelas mãos do manipulador.

Existem diversos tipos de bonecos pelo mundo, no Japão os bunraku que chegam a ter o tamanho de uma criança e são controlados por vários manipuladores, pelo mecanismo nas costas do boneco. Na ilha de Java e na Índia é utilizado os tradicionais bonecos de vara, na Europa surgiu as marionetes, que são controlados por cordas presas em seus braços, pernas e cabeça e os fantoches que são feitos pela luva manipulado pela mão. O mamulengo que surgiu no Brasil no estado de Pernambuco.

> A técnica do bunraku, tal como é conhecida hoje em dia, é uma manipulação a vista, e os seus manipuladores vestem-se de preto, sobre um fundo de cenário, também preto. Nos espetáculos mais tradicionais o mestre vem vestido em roupas cerimoniais coloridas, e os dois manipulares, em preto. O mestre move a cabeça do boneco e os outros, em geral aprendizes, movem as mãos e os pés. (AMARAL, 1993, p. 99).

Metodologia

A realização do processo metodológico na Escola Estadual Waldemiro Peres Lustosa localizada na Rua Alberto Rangel N° 33 – bairro compensa 3 Manaus-Am, com os alunos do 5° ano do ensino fundamental I, por meio do estágio supervisionado contribuiu para a valorização do ensino das artes na linguagem teatral no ambiente escolar e para a formação do acadêmico de teatro e o desenvolvimento dos educandos. Com a proposta do teatro de formas animadas: teatro de bonecos e contação de história com a pesquisa de reflexão-ação-reflexão junto à proposta triangular de Ana Mae Barbosa (2007), que articula a leitura com a contextualização e o fazer artístico, promovendo uma costura das análises feitas através da realidade dos alunos em sala de aula. Em campo, conhecendo cada educando identifiquei suas necessidades dentro do contexto social, histórico e político em que estão inseridos. Dessa forma, foi desenvolvido o trabalho de formação e sensibilização estética com os alunos por meio da fruição de obras artísticas e pedagógicas, que são apresentadas na escolar. Usando como metodologia no primeiro momento a contação de história e a proposta triangular (ler, fazer, contextualizar).

No primeiro momento com a realização das atividades de leitura sobre contos e lendas amazônicas, instigando o aluno a compreender e se identificar com as historias contadas em sala de aula e por seus familiares, com isso cada educando foi instigado a escrever a sua própria contação de história através dos relatos contado por seus familiares e o professor-contador, com o processo de exercitar a escrita através da contação.

Após a realização da atividade anterior foi desenvolvida a oficina do contador historia, para que o aluno compreenda a importância de contar sua própria historia e fazer com que ele se sinta pertencente dela, em sala de aula a contação se tornou essencial, pois foi um ponto de partida para que os alunos se relacionem uns com os outros, com a técnica de contar historia fez com que o próprio aluno conseguisse estabelecer essa aproximação com o colega de classe e dando uma nova vivência através da narração, da voz e dos gestos, construindo novos conhecimentos para quem esta contando a historia e para quem o assiste.

> O ato de construção e criação, tanto na arte como na educação, produz uma relação de proximidade e identidade entre aquilo que se faz e aquilo que se conhece através de livros, discursos, filmes ou qualquer outra forma de registro dos conhecimentos produzidos pelo ser humano. (READ apud PEIXOTO, 2011, p. 16).

Partindo disso, usando os conceitos da proposta triangular e do teatro de bonecos, lendo, fazendo e contextualizando através da construção dos bonecos em sala de aula com os alunos se estabeleceu uma proposta de coletividade na confecção, com isso todos os envolvidos teve uma melhor compreensão. Despertando o questionamento, a capacidade critica, a ação do domínio pratico, através das oficinas focadas no Teatro de bonecos que foi ministrada na quarta até a sexta aula, com a utilização de matérias reutilizáveis como (papel, garrafa plástica, caixa de papelão, caixa de leite, lata metálica, butão, tecidos, esponja etc.) sendo usado para a confecção dos bonecos feita pelos alunos em sala de aula, com a montagem dos bonecos, os educandos tiveram que dar vida a esses bonecos através das oficina de manipulação direta com jogos teatrais desenvolvida por Viola: onde, quem e o quê. O "onde" está relacionado ao ambiente, o "quem" está dentro do ambiente, personagem ou relacionamento e o "o que" é a atividade a ser executada, ação de cena. O uso desses termos leva o aluno (jogador) se incluir no ambiente de relacionamento e na atividade, trazendo sua realidade cotidiana na sua contribuição com os problemas teatrais. Com muita criatividade, espontaneidade e improviso construíram a história através dos objetos proposto. Cada jogador tirava de dentro da caixa um boneco, com isso trabalhando a improvisação dando forma através do jogo, criando uma corporeidade, a coordenação motora, a percepção na cena, a criação cênica, pondo em prática as atividades proposta pelo professor estagiário. A proposta foi satisfatória, pois os alunos alcançaram o objetivo proposto pelo jogo ministrado pelo professor com os temas relacionados às lendas amazônicas como: a cobra grande, a lenda do guaraná, a lenda a iara, a lenda do mapinguari e outros. O jogo de Viola Spolin (2012), foi uma das propostas mais enriquecedoras, os alunos tiveram uma nova vivencia, participando de todas as etapas necessárias para a construção de uma peça teatral com os bonecos, desde o roteiro das lendas e contos amazônico até a sua apresentação final. No decorrer de cada proposta o educando adquiriu um novo crescimento cognitivo, através das exposições das propostas. De acordo com Spolin:

> A maioria dos jogos é altamente social e propõe um problema que deve ser solucionado – um ponto objetivo com o qual cada indivíduo se envolve e interage na busca de atingi-lo. Muitas habilidades aprendidas por meio do jogo são sociais. *(SPOLIN, 2010).*

Compreendemos que os jogos criados por Spolin é desenvolvido até hoje no âmbito do conhecimento e ações sociais, sendo usado tanto para a formação de atores e não atores, e na

educação do ensino formal e não formal com crianças e adolescentes e instituições sociais. Compreendo sua importância para a formação humana de cada envolvido.

O teatro de formas animadas consegui reunir varias técnicas num mesmo espetáculo como: sombras, objetos, a mímica e o Teatro de Bonecos, dando ao educando possibilidade de experimentar e compreender o campo das formas animadas no contexto escolar, na técnica da manipulação do boneco o aluno tem a possibilidade de dar vida ao boneco criando formas através da ludicidade. Segundo Patrice Pavis.

> Quando o ator é um boneco, ele convida o espectador a seguir seus movimentos, sincronizar suas próprias reações, o gesto redobra a palavra e o conjunto promove conexões múltiplas. Como ler os deslocamentos, sinais que se fundem no corpo, atravessados por fenômenos culturais e desejos inconscientes? Para além da cena há a sub partitura, o que está escondido. O corpo e o espírito do espectador efetuam um vai-e-vem contínuo entre interior e exterior; que ora se identifica ao objeto, ora percebe o outro de fora, como um corpo estranho. (PAVIS, 2003, p. 78 a 118).

Vale destacar que o teatro de formas animadas é importante no campo escolar, pois ele como recurso pedagógico é um caminho de possibilidades para o desenvolvimento do ensino do teatro na escola, criando múltiplos conhecimentos através do ato de criar, da relação com o outro.

O processo de pesquisa é inspirado na pesquisa-ação. Dessa maneira, seguimos as etapas propostas em um movimento espiralado que se mantem em constante avaliação, ação, reflexão e ação, como pode ser observado na imagem a seguir:

Fig 1. Disponível em: https://educador.brasilescola.uol.com.br/trabalho-docente/pesquisa-acao.htm. Acessado em 05 de maio de 2019.

A própria pesquisa-ação justifica o constate processo de continuidade das ações, reflexões e ações geradas durante as investigações. Através dos mapeamentos dos referenciais teóricos pesquisados no processo desenvolvido na universidade e na própria escola, percebi que tanto o teatro de formas animadas com o manuseio dos bonecos e a contação de história trouxeram saberes valiosos para a minha formação, os demais professores da escola e os alunos.

Considerações para Finalizar

A vivência em sala de aula através da prática do estágio supervisionado I trouxe para a minha formação vários conhecimentos, me proporcionando uma reflexão sobre como é de fato a docência em sala de aula, de onde foram tiradas lições que irão servir de base para o futuro do professor de teatro, analisando que precisamos melhorar nossos métodos de ensino para facilitar a vida dos alunos, que a teoria não é suficiente, por isso necessita-se do estágio para uma prática eficaz onde ali iremos conseguir articular a teria aprendida no âmbito universitário com a prática vivenciada no estágio.

Os resultados obtidos até este momento com as atividades desenvolvidas no ambiente escolar através do teatro de formas animadas com o manuseio dos bonecos e a contação de história trouxeram saberes valiosos para a formação de todos os envolvidos no processo. Foi possível identificar o despertar do senso crítico, criativo e a interação com o outro, respeitando a particularidade de cada um com troca de conhecimento através da ludicidade, da contação de história, da brincadeira de fazer bonecos e da corporeidade do personagem desenvolvendo um caminho que facilita a integração entre universidade e ensino básico. Através da ação-reflexão-ação foi observada que é fundamental relacionar a teoria e a prática para que ambos tenham uma construção mais significativa do conhecimento. Dessa maneira, acreditamos ter contribuído com a construção de conhecimentos significativos para todos os sujeitos envolvidos no processo.

Referências

AMARAL, Ana Maria. ***Teatro de Formas Animadas: Máscaras, Bonecos, Objetos*** / Ana Maria Amaral. – 3ª ed. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo,1996. – págs. 71 - 170.

BARBIER. René. ***A pesquisa-ação***. Brasília: Liber Livro, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. ***Inquietações e mudanças no ensino da arte*** / Ana Mae Barbosa, (org.). – 7. Ed – São Paulo: Cortez, 2012. p. 73 – 76.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto – MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte. V. 7, Teoria e Prática em Artes nas escolas brasileiras. Brasília: MEC/SEF, 1997.

SPOLIN, Viola. ***Jogos Teatrais na Sala de Aula: um manual para o professor***. São Paulo: Perspectiva, 2010.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais**: o fichário de Viola Spolin; tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2012.

PAVIS, Patrice. ***A análise dos espetáculos***. Trad. Sergio S.lvia Coelho. S.o

Paulo: Perspectiva, 2003.

PEIXOTO, Barbara Rodrigues. **O corpo e a poesia – O processo criativo de Manuel de Barros como iniciação para uma poesia corporal do ator**. TCC. UFG, 2011. http://www.emac.ufg.br/uploads/269/original_TCC_Rodrigo.pdf?1333124379. Acessado: 02/11/2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática? 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

READ, Herbert. **A Educação pela Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

A INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE ARTE DA ESCOLA ESTADUAL SIZENANDO DINIZ A PARTIR DO CONTEXTO DA FESTA DA DAMURIDA

Georgina Ariane Rodrigues Sarmento[1] – UFRR
Ivete Souza da Silva[2] – UFRR

Resumo
O presente artigo tem o objetivo de expor resumidamente os principais trajetos, ideias e reflexões de uma monografia intitulada "A Interculturalidade no Ensino de Arte da Escola Estadual Sizenando Diniz a partir do contexto da Festa da Damurida". A pesquisa pretendeu investigar de que maneira ocorrem alguns processos interculturais em uma sala de aula na escola estadual indígena Sizenando Diniz no estado de Roraima, a partir do contexto da vivência da autora na disciplina de estágio supervisionado III, ofertada pelo curso de licenciatura em Artes Visuais, e na Festa da Damurida na comunidade Malacacheta. No decorrer da pesquisa percebeu-se que a Festa da Damurida e a escola tem uma relação de parceria dentro da comunidade, ambas estão imbrincadas em uma mesma proposta de ação: a valorização dos conhecimentos e hábitos tradicionais do povo Wapixana.
Palavras-chave: Interculturalidade. Educação. Festa da Damurida.

Introdução

O presente artigo tem por objetivo apresentar de forma resumida os trajetos e as principais reflexões e resultados da pesquisa que realizei para o Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal de Roraima, sob orientação da Professora Doutora Ivete Silva. A pesquisa que teve como Tema "A Interculturalidade no Ensino de Arte da Escola Estadual Sizenando Diniz a partir do contexto da Festa da Damurida" foi desenvolvida durante o período de 2017 a 2018 e pretendeu investigar de que maneira ocorrem alguns processos interculturais em uma sala de aula na Escola Estadual Indígena Sizenando Diniz no estado de Roraima, a partir do contexto da minha vivência na disciplina

[1] Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). Mestranda no programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Roraima (PPGL/UFRR). Integrante do grupo de pesquisa CRUVIANA: Educação, Arte e Intercultura. 1. georginasarmento1995@gmail.com

[2] Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora do Curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Roraima (CCAV-UFRR). Atua nos programas de Pós-Graduação em Letras (PPGL) e Pós- Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Roraima. Líder do Grupo de Pesquisa CRUVIANA: Educação, Arte e Intercultura. 2. ivetesouzadasilva@yahoo.com.br

de estágio supervisionado III e da Festa da Damurida, festa que na época acontecia há 11 anos em uma comunidade indígena chamada Malacacheta.

O surgimento da temática da pesquisa veio com o interesse em responder o seguinte problema de pesquisa: de que maneira ocorre o processo de interculturalidade nas aulas de arte indígena na Escola Estadual Sizenando Diniz a partir do contexto da festa da Damurida? E teve como objetivo geral: investigar como ocorrem alguns processos de interculturalidade nas aulas de arte indígena na Escola Estadual Sizenando Diniz a partir do contexto da festa da Damurida. Para tanto foram delimitados alguns objetivos específicos que serviram de ferramentas para alcançar os resultados esperados durante a pesquisa, como: buscar nos referenciais teóricos esclarecimentos em relação ao campo de pesquisa a ser estudado; investigar a representação da Festa da Damurida para a comunidade escolar sob uma perspectiva intercultural; analisar como a Festa da Damurida está inserida no contexto educativo da escola Sizenando Diniz nas aulas de arte indígena; identificar alguns aspectos das relações interculturais presentes no contexto da Festa da Damurida; analisar de que maneira os(as) alunos(as) manifestam parte da sua cultura nas produções artísticas desenvolvidas nas aulas de Arte Indígena durante a minha inserção na escola no período de estágio supervisionado III.

Pretendeu-se a partir da práxis entre os estudos teóricos acerca do tema escolhido e da minha vivência na XI Festa da Damurida durante a inserção na disciplina de Estágio Supervisionado III, com alunos do ano final do Ensino Fundamental, em uma turma, na disciplina de Arte Indígena: identificar meios para compreender como ocorreram alguns aspectos do processo de Interculturalidade no ambiente escolar através do contexto da Festa da Damurida. Optei pela Festa da Damurida, pois a mesma além de ser uma atividade cultural desenvolvida pela comunidade e promotora de relações interculturais, esteve/está inserida no calendário letivo da escola. Na busca por resultados satisfatórios, busquei também, por meio da realização de entrevistas com moradores da comunidade inseridos neste contexto, aprofundar minhas análises e observações sobre o tema estudado. A partir da prática de estágio e dos registros feitos por mim na XI Festa da Damurida, no acompanhamento da sua preparação na escola, bem como das entrevistas realizadas no semestre de 2018.1, quando busquei responder o problema de pesquisa apresentado.

Para a coleta de dados realizei entrevista com o ex-gestor da escola, com um ancião da comunidade e com a professora regente da disciplina Arte Indígena que atuou durante meu estágio na escola e três alunos que participaram do estágio, cada um com percepções distintas.

Para os alunos fiz um convite a todos que quisessem participar da entrevista e tive retorno de apenas três alunos. Produzi também um diário de bordo para registro da experiência do estágio e inserção na comunidade, tomando como fio condutor dos registros as produções artísticas e discussões geradas com os alunos durante estágio supervisionado e registros da XI Festa da Damurida.

O tema de investigação foi elaborado a partir de percursos acadêmicos que surgiram a partir de um processo de pesquisa de Iniciação Científica na qual fui bolsista PIBIC-CNPq e no decorrer do curso em disciplinas específicas que abordavam questões culturais.

A metodologia se constituiu na criação de um parangolé metodológico, criado pelo pesquisador Valdo Barcelos e utilizada também pela pesquisadora Ivete Silva em seus estudos de mestrado e doutorado. Tal metodologia foi ao encontro do que eu entendia e vivenciava durante a pesquisa, o que refletiu nas diferentes formas em como trilhei os caminhos nesse ato de criação. "A construção desta expressão, teve origem nas devorações que o professor Valdo Barcelos vinha fazendo sobre as proposições de Hélio Oiticica e a Antropofagia Cultural Brasileira" (SILVA, 2013, p. 31), mais especificamente sobre o Parangolé, uma série de obras de Oiticica "que consistia em uma espécie de capa, estandarte ou bandeira que para existir deveria ser vestida, sentida e tocada. O parangolé contemplava-se no movimento e no gingado do corpo de cada pessoa que o usava, [...] Sempre único." (SILVA, 2013, p. 33). A capa era como uma roupa, e fugia aos padrões de arte existentes na época, pois abria caminho a novas experiências do sentir e do viver a arte, conforme Silva (2013) narra em seus escritos. A intenção do autor era:

> (...) romper com o que estava instituído tanto em relação à arte brasileira, na qual predominavam composições bidimensionais em que o público apenas "apreciava" as obras prontas e terminadas, como, também, no que diz respeito à construção de uma cultura onde aquilo que é nosso pudesse ser valorizado e conhecido sem que, para isso, precisássemos ignorar o que nos fosse estranho (SILVA, 2013, p. 34)

Sendo assim, o trabalho que o artista Hélio Oiticica desenvolveu deixou legados que modificaram estruturas ditas prontas e inabaláveis, influenciando pensamentos que foram muito além do campo artístico. Para Silva (2013) as principais características das ideias contidas na obra Parangolé (...) são da possibilidade de criação e invenção a partir da valorização das particularidades de cada espaço e indivíduo (...)(SILVA, 2013, p. 35). Outra característica é o ato de rompimento com as ideias cristalizadas e cadaverizaradas que impedem o movimento de

metamorfose da vida. Inspirados nestas ideias os pesquisadores Barcelos e Silva desenvolveram sua própria maneira de pesquisar e desenhar sua linha de pesquisa, como também me propus a fazer.

Intercultura e Educação Escolar Indígena

Durante o processo de pesquisas constatou-se que a temática intercultural no contexto da escola se faz importante nos tempos atuais, pois abre um espaço para o diálogo entre culturas, possibilitando assim o respeito entre diferenças étnicas, gêneros e classes sociais, ao mesmo tempo em que o aluno cria e recria sua identidade lhe dando novas maneiras de enxergar o mundo. O pesquisador Fleuri (2003) desenvolve seu pensamento apontando para o fato de que "o trabalho intercultural pretende contribuir para superar tanto a atitude de medo quanto a de indiferente tolerância ante o "outro", construindo uma disponibilidade para a leitura positiva da pluralidade social e cultural. (...)" (FLEURI, 2003, p. 17). Se inserir no discurso intercultural nos permite a possibilidade de se libertar de amarras já estabelecidas no imaginário social e de expandir em novos caminhos, que levam ao pensamento empático ante o diferente. O diálogo intercultural pode proporcionar alternativas de solução para conflitos culturais muitas vezes existentes numa estrutura social calcada historicamente na intolerância. Assim, optar pela interculturalidade, conforme Tubino (2002, p. 09 apud NASCIMENTO, 2014, p.72) é optar "por um estado que inclua grupos vulneráveis; pela criação de culturas políticas enraizadas nas culturas de base e pela vigência das cidadanias diferenciadas culturalmente que se reúnem em torno de uma cultura política comum.". O autor sinaliza que o diálogo se faz essencial nos processos interculturais sem que se imponha uma hierarquia, onde uma cultura está acima de outra e que a partir de um diálogo possam se desenvolver novas formas e visões de viver no mundo, um processo de transformação identitária.

Para o autor Fleuri (2003), "A educação intercultural se preocupa com a relação entre seres humanos culturalmente diferente dos outros." (FLEURI, 2003, p. 30). O autor desenvolve o pensamento de alteridade e aponta que a diferença do outro não deve ser entendida de maneira etnocêntrica. A educação intercultural não se limita a utilização de conteúdos relacionados a cultura em sala de aula, mas se amplia a forma de como os sujeitos administram essas relações de contato e também da própria mudança identitária. Nesse sentido, ''a relação entre educação e cultura(s) não pode mais se limitar ao âmbito dos conteúdos culturais, ou do currículo escolar', pois há que se considerarem as relações entre os diferentes sujeitos, e a forma como os mesmos

a 'agenciam' ", (SILVA, 2016, p. 82) quando essas relações são postas de lado, gera-se um conflito de identidade, tanto interna quanto externamente. As ideias de diálogo apresentadas acima acerca dos processos interculturais se associam diretamente nos espaços educacionais, pois, "buscam a construção de uma prática educativa contrária ao silenciamento. Elas propõem o exercício de uma educação em que, tanto educandos quanto educadores, deixem de ser sujeitos passivos do processo de ensino aprendizagem(...)" (SILVA, 2016, p. 89). E que estes sujeitos participantes da aprendizagem possam vincular suas vivências à prática em sala de aula e a partir disso, construir um conhecimento pleno, em que ambos sintam- se realizados enquanto sujeitos pensantes. Nesse sentido a educação intercultural, segundo Mendéz (2009, apud SILVA, 2016, p. 96), mostra-se como uma possibilidade para a construção de alternativas para as questões de nosso tempo e contextos, considerando os diálogos entre as culturas e as pessoas pertencentes a ela. Criando assim, um espaço para o estabelecimento de relações, onde os corpos, as mentes e as vontades não sejam silenciadas.

Voltadas para a Educação escolar, essas proposições vão ao encontro do que se espera de uma Educação Específica e Diferenciada, Bilíngue e Intercultural que só foi possível ser implementada graças a um histórico de lutas e conquistas por parte dos povos indígenas, indigenistas e lideranças. Ao longo de quase quinhentos anos a educação indígena passou por diversos desdobramentos com caráter de assimilação da cultura ocidental. Visões totalmente opostas ao que se espera do debate intercultural. Foi somente em meados do século passado, no qual Ferreira (1992 apud NASCIMENTO, 2014) denominou de 3ª e 4ª fases da educação escolar indígena, com a tomada de poder e empoderamento por parte dos indígenas, publicações de obras como alternativas para o conhecimento da sua historiografia, criações de organizações indígenas que o cenário começou a se transformar, sendo agora os indígenas protagonistas da sua própria história.

Atualmente, o indígena pode "usar" a educação acadêmica como um instrumento de afirmação e valorização da sua própria cultura. Portanto "fica garantido às comunidades indígenas o acesso a uma escola com características específicas, que busque a valorização do conhecimento tradicional vigente em seu meio" (FLEURI, 2003, p. 21). Para tanto é "necessário o desenvolvimento de currículos específicos; calendários que respeitem as atividades tradicionais dos grupos indígenas; metodologias de ensino diferenciadas; publicação de materiais didáticos em línguas indígenas, entre outras ações" (SILVA & AZEVEDO, 1995, p 162 in SILVA & GRUPIONI [orgs.], 1995). Neste ponto, um dos espaços pelo qual o aluno

indígena pode refletir sobre aspectos culturais em seu ambiente social é o espaço pensado por meio da disciplina de Arte em sua escola, mais especificamente na disciplina de Arte Indígena, como é o caso da escola em questão que me aprofundei, a Escola Estadual Indígena Sizenando Diniz.

Comunidade Indígena Malacacheta, Escola Estadual Sizenando Diniz e Festa da Damurida

O local que realizei minha pesquisa foi a Escola Estadual Indígena Sizenando Diniz, situada na comunidade indígena Malacacheta, no município do Cantá- RR. "O território da comunidade, na qual se situa a escola, encontra-se na parte central do Estado de Roraima e soma, em conjunto com as comunidades vizinhas Wapixana, Canauani, Laje, Campinarana e Tabalascada, um total de 52,8 mil hectares." (VALE JR. et al., 2007, p. 408) sua homologação data de janeiro de 1996, demarcada com uma área de 28.631 ha. sendo todas situadas na região indígena Serra da Lua. A terra indígena da Malacacheta é dividida em três lugares: Jacaminzinho, Gavião e Centro e encontra-se a aproximadamente 35 quilômetros da capital Boa Vista.

Em 2017, quando me inseri na XI Festa da Damurida e também no Estágio Supervisionado III nessa comunidade, o diretor da escola Estadual Sizenando Diniz era o Indígena Macuxi Ananias Lima formado em Comunicação e Arte pela Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Roraima, morador da comunidade desde 2008. Ananias contou que a escola surgiu com a finalidade de formar Lideranças Indígenas para atuarem na causa das lutas Indígenas, no entanto com o passar do tempo o projeto político pedagógico da escola foi reformulado passando a abarcar somente o ensino básico. A escola atende alunos do fundamental I, II e ensino médio, e tem no seu currículo escolar as disciplinas de: Arte Indígena, Religião, Língua Portuguesa, Língua Wapixana, Matemática, Biologia, Química, Física, Historia e Geografia; segundo contou a professora Marly Peres, colaboradora da pesquisa. Além das disciplinas, a gestão escolar inclui em seu projeto político pedagógico outras atividades curriculares, como a Festa da Damurida, por exemplo.

Fig 1. Parte do muro da escola Sizenando Diniz- Acervo Pessoal- 2017- comunidade Malacacheta RR

A Festa da Damurida que acontece desde o ano de 2006 tem como base a valorização de costumes tradicionais de seus ancestrais. Um dos mentores e criadores da festa foi o ancião Clóvis Ambrósio, um senhor de 76 anos de idade. O senhor Clóvis relembrou com entusiasmo a época em que a festa foi criada e revelou que foi através de um contexto educacional que tudo começou. A festa teve origem, segundo ele, para que houvesse uma divulgação de costumes tradicionais para os alunos do, até então, Centro de Formação Wapixana, que tinha como base a formação de lideranças indígenas. Mas por que a escolha do nome "Festa da Damurida" para a ocasião? A damurida é um prato típico da culinária indígena de diversas etnias, feito à base de pimenta. Segundo o seu Ambrósio a escolha desse prato para nomear o festejo se deu por ele acreditar que o mesmo é medicinal e fazer parte do cotidiano da vida do indígena, é o "combustível do indígena" e serve para dar força e energia para realizar diversas tarefas na comunidade.

A edição da festa investigada contou com 22 pratos de damurida feitos pelos moradores ou visitantes da comunidade. Havia também o corpo de jurados que avaliaram qual foi a melhor, seguindo alguns critérios estabelecidos, como a considerada mais apimentada ou tradicional. Como mencionado há pouco, a festa, que já se encontra na sua XI edição, teve em sua pauta diversas atividades culturais voltadas para toda a comunidade e para os visitantes, como: torneio de arco e flecha, torneio de parixara, campeonato de futebol, venda de comidas e artesanatos, concurso de miss Rainha da Damurida, competição da melhor damurida da comunidade e um show de encerramento com bandas de forró.

Fig 2. Concurso de melhor damurida- Acervo Pessoal- 2017- Comunidade Malacacheta- RR

Ao se pensar em processos interculturais percebi que na festa podemos identificar diversos aspectos que demonstram o contato entre as culturas (indígenas e não indígenas) e a influência dessas relações para a ressignificação da cultura da própria comunidade, bem como da cultura das pessoas que a visitam. Pois ao ter contato com outras culturas, a mesma vai se transformando e o que antes fazia parte do cotidiano Wapixana agora está inserido no contexto de preservação e valorização de hábitos e costumes tradicionais.

A Escola na Festa da Damurida e a Festa da Damurida na Escola- Abordagens Interculturais

Em 2017, quando fui realizar minhas observações para o Estágio Supervisionado III, com a professora Marly Peres, pude acompanhar os preparativos da XI Festa da Damurida na escola e vivenciar com os alunos a experiência de fazer artesanatos em sala de aula e ensaiar a dança do Parixara no pátio da escola durante a disciplina de Arte Indígena. Ao questionar a professora Marly sobre essas atividades, a professora me esclareceu que faziam parte do calendário escolar: todos os anos a escola reservava uns dias antes do festejo para preparar ações culturais com o objetivo de apresentá-las no evento. Desde o "nascimento" da festa se pensava sobre a participação escolar no festejo da Damurida e ao longo dos anos essa parceria sempre foi muito valorizada por grande parte dos moradores, lideranças e professores da comunidade. Assim, todos os anos, professores, alunos e gestores da escola são cientes da data festiva e dos seus afazeres ante a festa. A preparação da festa faz parte do calendário letivo da escola e tanto professores quanto alunos participam desse momento cultural.

As participações nas atividades culturais como a dança do parixara, confecção de trajes, brincadeiras, dramatizações, entre outros, são organizadas pensando na recepção dos

convidados da festa que incluem pessoas de variados cantos: da própria comunidade, das comunidades vizinhas, da cidade de Boa vista e outros municípios do interior de Roraima e por isso abarca uma quantidade considerável de pessoas. Sendo assim, alguns integrantes da escola e lideranças criaram um sistema organizacional antecipado para receber os visitantes e fazer a festa acontecer. Trata-se de grupos de comissões ou coordenações, cada uma responsável por uma categoria referente ao festejo, como: comissão de limpeza; ornamentação; divulgação e competições de flecha ao alvo, corrida com tora, fiar algodão, corrida com cabaço na cabeça, tomar caxiri, comer damurida e dançar parixara.

Pensando nessas formas de organização e também nas relações interpessoais existentes antes e durante o evento, a Festa da Damurida é vista por mim, como um espaço de Entre-Lugar, termo desenvolvido pelo teórico Homi Bhabha (1998). Digo isso considerando o contexto histórico, constituído e criado através da influência de outras culturas e aos contextos de luta, políticos, educacionais, entre tantos outros a que os indígenas estão inseridos. E ao revisar o passado e vivenciar o presente, a comunidade Malacacheta parte de um processo ressignificante, que busca na manutenção da "tradição de se reinventar" o caminho para o diálogo Intercultural.

Portanto, os caminhos para compreensão da intercultura, não estão na manutenção da tradição em si, como algo imutável, isolada, mas na capacidade de buscar novas maneiras de reinvenção. A manutenção da Festa da Damurida não está caracterizada somente como um ato de relembrar tradições, mas como resistência, e nesse caso "a resistência tem que ser associada não à cultura como algo que se adquire ou se perde, mas sim como um esforço de se manter vivo quando por séculos tentaram nos apagar e extinguir a nossa existência" (CRUZ, 2017, p. 32). Pensar nas tradições não como sendo genuínas de um povo, típicas dele, mas como algo não fixo, não "herdado".

Assim, podemos ver esses exemplos de perto, através da forma de abordagem que o festejo promove, todo feito a partir de competições e categorias "brincáveis". Quem um dia poderia pensar que o que antes era considerado algo cotidiano; a caça com arco e flecha, a dança do Parixara, o uso de trajes tradicionais indígenas; agora seria transformado em comissões ou organizações de forma lúdica para um momento de festança e partilha na comunidade e símbolo de resistência para quem a mantém?

Através da percepção da diferença cultural, dita como "o processo da enunciação da cultura como "conhecível", legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação

cultural" (BHABHA, 1998 p. 59), sou guiada a pensar que assim se formam os contextos interculturais, nesse espaço de fronteira, abarcando novos significados e interpretações culturais. O Sujeito passa a contar a própria história de lutas e resistências para o mundo, pois, "o trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com o "novo" que não seja parte do continuum de passado e presente. Ele cria uma ideia do novo como ato insurgente de tradução cultural" (BHABHA, 1998, p. 23).

A disciplina de Arte Indígena no Estágio Supervisionado

Foi através do contexto da XI Festa da Damurida que voltei minhas atenções para as aulas de Arte Indígena na escola Sizenando Diniz durante a disciplina do Estágio Supervisionado III, pensando nas relações interculturais e em como isso ocorre. O que se pretendeu foi investigar, a partir das vivências em sala de aula alguns aspectos interculturais que pude registrar tanto em meu diário de campo, como por observações ou mesmo alguns relatos dos alunos participantes sobre suas impressões sobre a aula ou a XI Festa da Damurida de uma maneira geral. Analisando algumas questões percebi que, assim como a Festa da Damurida, o espaço Escolar também pode ser um espaço de "Entre-Lugar", onde o encontro com identidades distintas ocorre incessantemente, espaço provocador de conflitos internos, mas também promotor de diálogos e interações. O espaço escolar, em especial o que investigo, é plural, pois assim como a Festa da Damurida, abarca pessoas ouriundas de muitas regiões com hábitos e visualidades distintas.

O diálogo intercultural é necessário até mesmo dentro das escolas localizadas nas comunidades indígenas e o processo identitário ou a identidade étnica "não deve ser entendida como algo constituído, naturalizado" (KREUTZ, 1999, p.93). São estes mesmos atores, com seus conflitos, opiniões, vidas que diretamente compõem o ambiente escolar e a festa. O espaço escolar pode ser um caminho que orienta o aluno a criticar, pensar sobre o seu contexto, sua realidade e sua cultura.

Portanto, a Festa da Damurida pode ser um contexto adequado para um debate e diálogo intercultural, pois é um acontecimento de caráter específico étnico cultural próprio da comunidade, como Kreutz (1999) sugeriu no trecho anterior. Por leis e lutas a escola Sizenando Diniz pode valer-se de suas singularidades e a partir disso promover atividades que contemplem a sua realidade cultural, como vem acontecendo na escola. Foi seguindo essa filosofia de que a escola indígena não deveria ser apenas um espaço de formação, mas também de valorização e

de "resgate" da cultura, que o movimento indigenista foi consolidando uma proposta educacional para os povos indígenas, proposta essa que se convencionou chamar Educação Específica, Diferenciada, Intercultural e Bilíngue (KREUTZ, 1998, p. 86). A educação nesses moldes atuais permite aos professores e gestores pensarem no cotidiano da comunidade em geral, como as festanças que acontecem, saberes indígenas tradicionais, bem como ritos, crenças, conhecimentos medicinais, vida na roça, contato com a natureza e a partir disso relacionar à vivência e saberes contemporâneos. Assim, a escola e especialmente a disciplina de Arte Indígena se lança principalmente no ensino voltado às Artes Tradicionais e tem em seus princípios a valorização dos saberes antigos, que para eles, quase foi perdido.

Escola e Festa. Dois "Entre-Lugares" que conversam entre si onde as trocas acontecem constantemente, porém sem uma dualidade simplista, mas numa relação complexa em que os pertencimentos étnicos se tornam heterogêneos. Bhabha (1999, p. 22) afirma que nesse espaço "O ir e vir do poço da escada, o movimento temporal e a passagem que ele propicia, evita que as identidades a cada extremidade dele se estabeleçam em polaridades primordiais." Assim esse fluxo que ao mesmo tempo pode ser confuso e conflitante, nos abre espaço para tentar compreender o que se passa ao nosso redor, em nossas vidas, nosso papel enquanto cidadão no mundo.

Considerações finais

Conforme o curso temporal, com o surgimento de novos pensamentos, novas pesquisas, novas maneiras de pensar o mundo e principalmente com a luta e a resistência dos Povos Indígenas, estes foram capazes de reivindicar seus direitos pela manutenção dos costumes tradicionais e importantes para sua maneira de viver. Através do meio Educacional, puderam/podem ser os próprios agentes da sua história, escrevendo novos caminhos com novas possibilidades, num contexto intercultural com o meio a sua volta. E na comunidade da Malacacheta esta situação não poderia ser diferente, vimos que o lugar sofreu uma mudança cultural maior se comparada a outras localidades, devido a distância espacial curta em relação a cidade de Boa Vista. Após a história de lutas locais por uma educação específica e diferenciada, a população indígena usufrui agora dos resultados da persistência. Neste cenário, os indígenas se apropriam de seu cotidiano, cerimônias, festejos e de seus saberes tradicionais e os relacionam com os saberes teóricos vindos historicamente do Ocidente. O XI Festejo da Damurida foi/é um exemplo prático da maneira em como os povos se ressignificam e a partir

disso podem gerar espaços reflexivos de aprendizagem e diálogos culturais. Assim, pode-se dizer que a escola Sizenando Diniz é promotora desses espaços e abre caminho para um diálogo intercultural a partir de suas vivências coletivas enquanto comunidade indígena que se constitui de relações interétnicas. Nesse sentido, penso que o debate acerca da educação está em processo de amadurecimento, ainda há muito sobre o que se discutir e é necessário lutar pela permanência dos direitos garantidos. Assim a presença de um contexto e uma formação intercultural em sala de aula contribui para uma educação crítica que desperte no aluno sua consciência cidadã e seu papel fundamental na sociedade contemporânea, além da possibilidade de gerar novas reflexões e um olhar crítico- reflexivo sobre si e o mundo.

Referências

BHABHA, Homi K. **O local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura e Educação**. Rev. Bras. Educ. maio/junho/julho/agosto de 2003. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782003000200003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 12 de ago de 2016.

KREUTZ, Lúcio. **Identidade Étnica e Processo Escolar**. Rev. Cadernos de Pesquisa. nº 107. p. 79-96. Junho de 1999.

NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira do. **Interculturalidade e Educação Escolar Indígena em Roraima: da Normatização à prática cotidiana**. 2014. 264 p. Tese (Doutorado em Antropologia)- Faculdade de Antropologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

SILVA, Ivete Souza da. **Hélio Oiticica, Augusto Boal e Paulo Freire: Proposições antropofágicas e Interculturais para o Ensino de arte**. In SILVA, Ivete Souza da, org. Arte na Amazônia: Conversas Sobre o ensino na região norte. Boa Vista: Editora da UFRR, 2016. 79-98 p.

_____. **Antropologia Cultural Brasileira e as práticas Inventivas de Hélio Oiticica, Paulo Freire e Augusto Boal: Contribuições Ecologistas e Interculturais para a formação de professores(as)**. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2013.

SILVA, Marcio Ferreira da; AZEVEDO, Marta Maria. **Pensando as Escolas dos Povos Indígenas no Brasil: O movimento dos professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre**. In SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (orgs.). A Temática Indígena na Escola: Novos Subsídios para Professores de 1º e 2º graus. 1ª ed. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 149-166

VALE JR. José Frutuoso do. Et all. **Etnopedologia e Transferência de Conhecimento: Diálogos entre os Saberes Indígena e Técnico na Terra Indígena Malacacheta, Roraima**. Revista Bras. Ci. Solo, Nº 31, p. 403-412, 2007.

A INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE AS DISCIPLINAS DE ARTE E PORTUGUÊS: UMA AÇÃO CONJUNTA QUE GERA BONS RESULTADOS

Nayane Coelho de Laia[1] – UFES

Resumo
O tema da pesquisa escolhido para ser explorado foi à interdisciplinaridade entre as disciplinas de Artes e Língua Portuguesa, e o quanto a ação conjunta destas disciplinas ampliou o olhar dos docentes sobre o a proposta dos registros. O artigo também analisa por que e como foi atingido o resultado do projeto, com os relatos de experiências pessoais destes profissionais em ambas as disciplinas e os resultados obtidos através da interdisciplinaridade ocorrida no ano de 2017 na E.E.F.M Elza Lemos Andreatta. Trata-se das implicações de uma ação conjunta que trouxe produção textual, ilustração e a produção de um livro artesanal. Desta forma, entendendo a importância e a relevância do processo criativo de interdisciplinaridade para a área da Educação e para a sociedade em geral.
Palavras-chave: Artes. Língua portuguesa. Interdisciplinaridade.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo é desdobramento de uma pesquisa de conclusão de curso com base em um relato de experiência ocorrido em uma escola de rede publica estadual, em que a interdisciplinaridade das disciplinas de arte e português foi o norteador do desenvolvimento de uma atividade pedagógica, onde os alunos fizeram a construção de conhecimento relacionados a arte e a língua portuguesa com a construção de um livro.

A proposta de pesquisa deste artigo é a relação interdisciplinar entre as disciplinas de Artes e Língua Portuguesa e a maneira como a ação conjunta dos profissionais envolvidos nestas áreas pode gerar bons resultados, tal como a ampliação do olhar dos docentes sobre o tema a ser pesquisado registrando o porquê e como chegaram até ele com os relatos de

[1] Possui graduação em Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos pela Faculdade de Tecnologia São Francisco (2009). Graduada no curso de Licenciatura em Artes Visuais na UFES - Universidade Federal do Espírito Santo (2012 a 2017), onde foi também integrante do Programa de Extensão Tutorial - PET Educação e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES Artes Visuais. Tem experiência na área de Artes Plásticas e Visuais, com ênfase em Arte-Educação. Pós-graduação, Especialista em Educação: currículo e ensino, no IFES - Instituto Federal do Espírito Santo, Polo de Iúna (2017 a 2018). Especialista em Educação Especial - Faculdade de Vitória (2019).Professora de arte na rede Estadual de ensino desde 2017. E-mail: nayane_laia@hotmail.com

experiências pessoais destes profissionais. Desta forma entendendo a importância e a relevância do processo de interdisciplinaridade na área da Educação e para a sociedade.

Ao relatar sobre a importância da disciplina de artes dentro das instituições de ensino, a especialista em Arte Educação Ana Mae Barbosa, em entrevista a revista Época, afirma que:

> "É absolutamente importante o contato com a arte por crianças e adolescentes. Primeiro, porque no processo de conhecimento da arte são envolvidos, além da inteligência e do raciocínio, o afetivo e o emocional, que estão sempre fora do currículo escolar. Segundo, porque a arte estimula o desenvolvimento da inteligência racional, medida pelo teste de QI". (BARBOSA, 2016) Texto de Beatriz Morrone e edição de Flávia Yuri Oshima 16/05/2016 - 08h00 - Atualizado 16/05/2016.

A especialista afirma ainda que "o pesquisador Janes Catteral estudou a influência da aprendizagem de arte na inteligência, que será aplicada a qualquer outra disciplina. Além disso, grande parte da produção artística é feita no coletivo. Isso desenvolve o trabalho em grupo e a criatividade".

Partindo das afirmações de Ana Mae, e de ações já estabelecidas, percebemos que o trabalho interdisciplinar entre as varias áreas do conhecimento estimula o aprendizado, no entanto, identificamos a importância ou relevância deste tema de pesquisa.

Atuando aproximadamente há três anos em uma escola de Ensino Médio, localizada na periferia da cidade de Vitória-ES, verificamos que esta instituição vem trabalhando com projetos vinculados ao ensino, aprendizagem e interação com a comunidade (dialogando com a realidade local). Nesta escola, um grupo de professores que atuam na área de linguagens uniu-se em busca de melhores resultados, e assim surgiram algumas atividades em conjunto, muitas delas buscando o diálogo entre as disciplinas de Língua Portuguesa e Artes. Estas atividades, na maioria das vezes, estão vinculadas, à realidade social existente naquele lugar, por meio desta observação, surgiu o interesse por este tema.

2. REVISÃO DE LITERATURA

Alguns autores são cruciais neste estudo, tais como: Paulo Freire, fala das ações pedagógicas como meio de inserção e valorização do conhecimento do aluno e das ações interdisciplinares. Ana Mae Barbosa, que trata da importância do ensino da disciplina de artes em sala de aula e o desenvolvimento da proposta triangular. Rosa Iavelberg trata do fluxo entre arte educação modernista e pós-modernista, observando continuidades e descontinuidades entre

as duas tendências, priorizando textos de arte-educadores, mas também, de teóricos da arte e da educação dos dois períodos. Cortella trata o ser humano como um fazedor de ações e conhecimentos. Vygotsky defende o autoconhecimento por parte do individuo. Cristiane Celly Almeida e Maria Aparecida dos Santos Sarto relatam sobre a interdisciplinaridade e a arte. Glaucia Previato, Raquel Fortunato, Renata Confortin, Rochele Tondello da Silva, depara-se com grande número de situações que se revelam problemático e impactam, sem dúvidas, no incremento das mazelas da educação.

Sem a pretensão de uma longa ou exígua discussão sobre o conceito do termo, interdisciplinaridade é entendida aqui, como uma perspectiva de trabalho pedagógico que promove o diálogo de saberes, a conversa entre as diversas áreas do conhecimento e seus conteúdos, o entrelaçamento entre os diversos fios que tecem o currículo escolar, de modo a fortalecer, qualificar e contextualizar o processo de aprendizagem dos discentes em seus respectivos níveis de ensino. Fortunato, Confortini e Silva (2013, p. 2).

Cristiane Celly Almeida e Maria Aparecida dos Santos Sarto relatam que o Currículo de Arte está permeado pelos diversos meios de expressão, de comunicação e de criação artística. A arte caminha na interdisciplinaridade; elas estão intimamente entrelaçadas, pois não existe Arte, sem a reflexão que ela nos permite fazer do mundo em que vivemos. Busca investigar o currículo de Arte e sua natureza interdisciplinar, trazendo importantes reflexões sobre o currículo de Arte e a Interdisciplinaridade no contexto educacional. O principal item da interdisciplinaridade é o diálogo, a relação com o outro, pois não existe a interdisciplinaridade sem reflexão, sem entusiasmo, sem respeito e sem transformação e neste processo todos têm que estar abertos ao diálogo, às reflexões e as transformações.

Nadia Farias dos Santos; Maria do Socorro Cordeiro de Sousa; Francisca Adriana da Silva; Tatianny Kelly de Oliveira Cidelino; Simone Cabral Marinho dos Santos, buscam dialogar uma pesquisa realizada com professores de Língua Portuguesa de uma escola pública de ensino médio sobre as concepções e práticas interdisciplinares no ensino desta disciplina, uma vez que ele oferece grandes possibilidades de conexões com as demais áreas do conhecimento.

O trabalho tem como objetivo de analisar as atividades de interdisciplinaridade entre as disciplinas de Arte e Português, uma ação conjunta que gerou bons resultados em uma determinada escola pública da rede estadual de Vitória-ES (Escola Elza Lemos Andreatta) com alunos do Ensino Médio. A metodologia empregada será a o estudo de caso, para tanto, utiliza

trabalhos já elaborados pelos alunos, dialogando possibilidades através da interdisciplinaridade entre as disciplinas, visto a valorizar um melhor desenvolvimento do conteúdo para um melhor aprendizado do aluno, sendo esta análise feita pelos professores que ministraram as disciplinas, quais os resultados encontrados e os desafios superados pela equipe. Analisa também ações feitas pelos professores que ministraram as disciplinas, visando melhores resultados e desafios a serem superados. Visibiliza a amplitude da disciplina de artes junto à disciplina de português dentro do ambiente escolar.

3. Ações no campo de pesquisa

Por meio de um projeto interdisciplinar surgiu os livros de contos e poesias ilustradas. Junto a duas professoras de língua portuguesa, trabalhamos desde 2017, lecionamos na EEEFM "Elza Lemos Andreatta" doravante no decorrer do texto será denominada "Elza Lemos". A escola localiza-se na Ilha das Caieiras, Vitória-ES, os alunos que a frequentam são em maior parte da grande São Pedro, região periférica de Vitória-ES. Quem são esses alunos? São alunos de uma grande vulnerabilidade social, oriundos de famílias simples, filhos de cabelereiros, domésticas, funcionários autônomos, donos de bares e outros pequenos comércios, mas a grande renda desta região é a pesca, os mariscos e os restaurantes localizados naquele lugar exuberante, conhecido como um dos pontos turísticos pelo viés das desfiadeiras de Siri, que ali ficam e que fazem parte da cultura capixaba. Mesmo vivendo nesta região, sentem-se orgulhosos, mesmo sendo uma região vista como violenta e com questões relacionadas às drogas ilícitas. Uma região de beleza imensa, onde as pessoas se conhecem e convivem no seu cotidiano, deste modo, criam laços afetivos, o que não é comum em escolas onde os alunos não são da mesma comunidade. Isso pode ser visto como um ponto positivo, pois os alunos possuem uma relação fora do muro da escola e que reflete nas atividades pedagógicas.

Com objetivo de fazer um levantamento sobre o projeto interdisciplinar realizado no ano de 2017 com os alunos do primeiro ano do Ensino Médio, utilizei os arquivos da escola e dos professores: arquivos imagéticos (fotografias e vídeos), relatórios, planos de ensino dos professores e analise dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos com o apoio da disciplina de artes e português. Assim como o relato dos professores sobre o trabalho de interdisciplinaridade feito, e qual o impacto deste trabalho em sua atuação docente.

O diálogo na contemporaneidade, podendo ser abordados em diversos tempos da arte, faz surgir interessantes trabalhos, alguns podendo ser exemplificados e analisados no decorrer

da pesquisa para que possamos entender o desenvolvimento destes conteúdos quando trabalhados em conjunto, visando o aprendizado do aluno.

Ivalberg (2015) relata sobre o processo de criação do aluno, estes dotados de criatividade, mas que em certo momento de sua vida escolar, apresentam certo declínio. Com base em desenhos produzidos por alunos, a pesquisadora verificou que:

> "Quando ele desenha com desenvoltura e estilo, pode interromper, ou não, tal fazer criador enquanto cursa o ensino fundamental. A estagnação foi associada, primordialmente, a fatores do desenvolvimento físico e mental, do meio social e educacional pelos autores da arte educação que escreveram sobre o tema de 1910 até o ano de 1980, portanto, pensadores do paradigma moderno da arte-educação. Eles frisaram que o aluno a partir de certo momento da vida escolar, fica resistente, inseguro e não se desenvolve com seus trabalhos artísticos". IVALBERG (2015, p. 17)

A pesquisadora Ivalberg (2015) relata ainda que com base na prática do desenho, há pouca produção dos alunos. Atribui ainda a esse baixo desenvolvimento ao inicio da alfabetização do ensino fundamental e médio, e as exigências curriculares neste período da vida do estudante, onde são orientadas ao aprendizado das disciplinas não artísticas, algumas são prioritárias e com mais carga horária dentro das escolas, uma imposição exibida da grade curricular. Estas disciplinas são visadas como mais importantes para a formação da educação básica, sendo muitas vezes a disciplina de artes deixada de lado pelos alunos ou pelo regimento da escola. O que não se estimula em muitos ambientes escolares, é que essa disciplina é ampla e interage com muitas outras e com o cotidiano do aluno.

Podemos dialogar a disciplina de arte com muitas outras, como afirma Fortunato, Confortin e Silva (2013):

> "Diante da enorme gama de informações produzidas diariamente na sociedade complexa e dinâmica atual, exige-se um novo pensar sobre as disciplinas escolares tradicionais. Deste modo, urgem novas posturas e comportamentos diante do conhecimento científico pedagógico". FORTUNATO, CONFORTIN E SILVA (2013, p.1):

Conforme o passar dos anos, os educadores necessitam evoluir junto a modernidade e adequar as respectivas disciplinas ao método contemporâneo, com a finalidade de gerar conhecimento através das vivencias atuais, dialogar junto ao conhecimento das demais

disciplinas, acredita-se que este seja um dos caminhos para o bom desenvolvimento dos conteúdos e posteriormente do aprendizado.

> "A interdisciplinaridade é condição básica para uma formação profissional flexível e adequada para o exercício de novas profissões, especialmente nos dias de hoje; a interdisciplinaridade não é um fim que deva ser alcançado a qualquer preço, mas uma estratégia, um meio, uma razão instrumental, uma mediação entre a unidade e a multiplicidade, entre as partes e o todo, para a produção do novo." Fortunato, Confortin e Silva (2013,) apud Paviani (2005).

> O conceito de interdisciplinaridade fica mais claro quando se considera o fato trivial de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação, de negação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos (Fortunato, Confortin e Silva (2013) apud BRASIL, 2000, p.75).

> "Cada disciplina escolar é marcada por uma base epistemológica que a justifica e lhe dá a devida importância no contexto da educação básica. Os tempos atuais ampliaram, mas, ao mesmo tempo revelaram a ineficiência de uma só disciplina explicar os diversos e complexos fenômenos da vida atual". Fortunato, Confortin e Silva (2013, p.5).

Diante disso, SANTOS, SOUSA, SILVA, CIDELINO, SANTOS, (2016), destacam a necessidade e importância da análise reflexiva e a compreensão sobre a interdisciplinaridade, o ensino da língua portuguesa e seus desdobramentos nas práticas pedagógicas dos docentes, de modo que tais reflexões possam ampliar as possibilidades de entendimento de como se processam as atividades de cunho interdisciplinar dentro das disciplinas e consequentemente da escola.

ALMEIDA, PREVIATO, SARTO,(2009), afirmam que o Currículo de Arte está permeado pelos diversos meios de expressão, de comunicação e de criação artística. A arte caminha na interdisciplinaridade; elas estão intimamente entrelaçadas, pois não existe Arte, sem a reflexão que ela nos permite fazer do mundo em que vivemos. As autoras reforçam a ideia de que desde quando o ser humano veio adquirindo e ampliando conhecimentos, iniciou-se o processo de criação e de experimentação em busca de significados no decorrer da vida. Nesta relação com a vida, a ciência e a arte estiveram intimamente ligadas, pois fazem parte das representações humanas ao longo do tempo e se renovam construindo trajetórias. Não é possível conceber a ciência sem a criação, nem a arte sem o conhecimento, ambas são atividades

de criação no que representa a vida humana, portanto, não há ciência e arte sem interdisciplinaridade.

Este artigo discorre propostas de interdisciplinaridade por meio de duas disciplinas de linguagens que dialoga muito bem, Arte e Língua portuguesa, estas, podem ter bons resultados quando trabalhadas em conjunto.

A arte, a literatura, a ilustração que conta história junto à escrita e que evolui ao disseminar o conhecimento desde os primórdios da humanidade é uma realidade do diálogo entre as duas disciplinas. O diálogo na contemporaneidade, podendo ser abordados em diversos tempos da arte, fez surgir interessantes trabalhos, dois serão exemplificados e analisados para que possamos entender o desenvolvimento destes conteúdos quando trabalhados em conjunto, e em ambas as disciplinas.

A ação escolhida para apresentar neste artigo, parte do diálogo da origem da evolução do livro, sendo visto como a disseminação do conhecimento. Partimos então da ideia de criar o próprio livro por meio da costura artesanal. Com aulas expositivas, os alunos tiveram conhecimento sobre as primeiras produções de livros no período medieval, os livros "códices".

> A palavra códice tem origem no vocábulo latino "codex". Um códice define-se como um conjunto de folhas dobradas em cadernos unidos, por argolas ou tiras de couro e protegidos por uma capa. A forma que os atuais livros apresentam deriva dos códices que foram os primeiros livros manuscritos. Os códices surgiram por volta dos séculos I / II d. c. devido à necessidade de livros litúrgicos e de códigos de leis e vieram substituir os *volumina*. Eram escritos essencialmente sobre o pergaminho. (POEFDS, Manual de encadernação, p. 17).

Os alunos costuraram os seus próprios livros, nesse processo, foi utilizado linha agulha, papel Chamex e papel Paraná para confecção das capas. Após a costura, partiram para a produção do que seria escrito e ilustrado no interior dos respectivos livros, é nessa parte que entra a disciplina de língua portuguesa, as professoras de português trabalharam contos, histórias em quadrinhos e poesias que foram ilustrados e organizados em tempos de aula das duas disciplinas.

Com a base do livro encadernado, surgiram conteúdos escritos e ilustradas com muita criatividade, podendo o aluno escolher a temática a ser trabalhada de modo a ser avaliado em duas disciplinas. Muitos trabalhos foram produzidos com diversas temáticas, pois varias turmas

do ensino médio estavam inseridas neste projeto, neste artigo, apenas conteúdos de narrativas e ilustração de dois trabalhos serão apresentados.

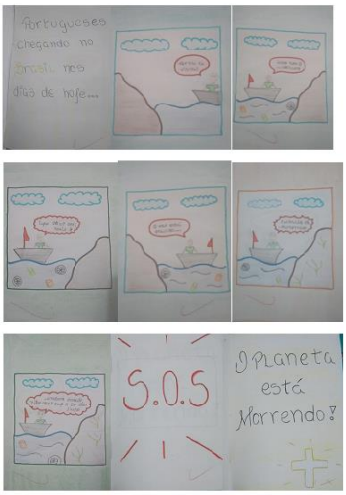
Fig 1. Encadernação artesanal, foto Nayane Laia

Com relação à ilustração, trabalhei com base nos textos produzidos na disciplina de português com o auxilio das professoras supracitadas, aos poucos fomos orientando, a fim de chegar a uma boa narrativa e uma boa ilustração.

Fig 2. Imagem das fotografias do Livro: "Uma noite de suspense", um conto de terror. Foto Nayane Laia.

O aluno 1 em seu livro, fez uma narrativa de conto de terror com titulo, "Uma noite de suspense", narra a história de irmãos em uma noite de halloween.com medo de uma determinada sombra que aproxima sobre eles. A história e ampla e bem detalhada com muito suspense, como toda história de terror, assusta e não tem um final feliz.

Fig 3. tema "Portugueses chegando ao Brasil nos dias de hoje". Foto Nayane Laia.



Já o aluno 2, elaborou uma história em quadrinhos com o tema "Portugueses chegando no Brasil nos dias de hoje", na tirinha ele narra como seria se o descobrimento do Brasil se fosse hoje, trata das questões do excesso de lixo no oceano, da fauna que está acabando e termina dizendo: "Vamos embora, não há o que expandir aqui." Ao final o aluno pede socorro sinalizando a poluição no planeta.

"A linguagem não verbal é fundamental para estimular a imaginação dos estudantes, desenvolver novas habilidades cognitivas, que por vezes a escrita não consegue alcançar. O trabalho iniciou-se com uma pesquisa; o olhar do estudante para situações que acontecem na comunidade (engraçada, divertida, perigosa, dentre outras que despertam interesse). Os alunos experimentaram escrever sobre seus personagens e seguindo o roteiro de como produzir um conto. Então a disciplina de arte ajudou na linguagem não verbal, deu vida, mais emoção para os personagens, com ilustração do conto, com a confecção dos cadernos (Livros)." Darilene Xavier, professora de Língua Portuguesa.

Segundo Vygotsky (1998, p.246): "a arte é um elemento significativo na constituição do sujeito, no momento em que ela atua sobre o plano emocional. A arte vive da interação, agregando os princípios da percepção, sentimento e imaginação". Ampliar informações e deste

mesmo modo alcançar/promover estratégias e realizar o planejamento de aulas motivadoras e inovadoras, são parte destes elementos.

Tanto o aluno um, como o aluno dois, foram trabalhos produzidos por alunos ao qual preferimos não identificar os nomes. Em ambos é visível o traço descontraído ligado a uma criatividade simplista. O modelo um, trata de uma narrativa mais extensa e bem ilustrada, já o modelo dois, trata de uma tirinha com traços simples, neste o que mais atrai, é a criatividade na narrativa ao tratar um tema social que precisa urgentemente ser solucionado.

Para a produção deste trabalho interdisciplinar, não houve dificuldades, houve planejamento para que fosse produzido e avaliado de modo em que o aluno interagisse com ambas as disciplinas. A interdisciplinaridade nesse trabalho surgiu ao percebermos que trabalhávamos conteúdos similares e que juntos, poderiam surgir bons resultados.

Aulas expositivas foram feitas, dialogando a origem do livro da escrita e da ilustração na era medieval, a evolução do livro implica disseminar o conhecimento e registrar tanto em desenhos (iluminuras), como escritos desde as poesias, contos, registros importantes ou fatos que se caracterizam históricos, iluminar (desenhar) pode significar clarear o conhecimento ou aquilo que foi escrito, trazendo para a atualidade, ilustrar fatos do cotidiano ou da própria imaginação do aluno e dialoga-los com a escrita. Desse modo, juntando as duas disciplinas, ampliamos possibilidades de aprendizagem através da interdisciplinaridade.

A escola "Elza Lemos" vem trabalhando com projetos interdisciplinares, neste, promovemos uma exposição dos trabalhos, que foi gratificante ao ver o interesse dos professores e alunos em conhecer os livros artesanais produzidos por seus pares. Ao final, os trabalhos foram expostos em determinado evento da escola para que todos pudessem observar e ler as respectivas produções.

Darilene Xavier, uma das professoras colaboradoras deste projeto afirma que: "o resultado dessa experiência com arte foi gratificante significativa, para a professora que conseguiu avaliar melhor a produção textual dos alunos, valorizando outra forma de ler e escrever suas ideias. Para os estudantes, uma oportunidade de aguçar a autoestima de desafia-los a criar. As dificuldades dos alunos são notórias quando são cobrados para a produção autoral, assim a disciplina de arte desenvolve a imaginação de forma lúdica. Na sua maioria dos cadernos (livros) representam um trabalho desenvolvido com trocas, relatos de vivencias, e respeito pela produção pessoal de cada colega".

"Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se dispõe a ser ultrapassado por outro amanhã". Freire, (1996, p. 31). Paulo Freire nos instiga a pesquisa e diálogos que direciona ao poder do conhecimento e da educação. Tais afirmações nos levam a pesquisar e a buscar por melhores resultados ao tratar sobre educação e desenvolvimento.

Espero por meio desta pesquisa, alcançar conclusões favoráveis que busquem dialogar com melhorias no ensino entre as disciplinas de Artes e Língua Portuguesa. Acredito também despertar o interesse das demais disciplinas em ações interdisciplinares dentro da mesma instituição de ensino pesquisada (Escola Elza Lemos) e demais instituições e professores que tenham o interesse em unir conhecimentos entre os assuntos/matérias presentes na grade curricular, de maneira melhorar o aprendizado dos docentes e tornar mais prazeroso o processo de ensino aprendizado dentro das instituições de ensino.

Referências

ALMEIDA, Cristiane Celly Teixeira de, PREVIATO, Gláucia, SARTO, Maria Aparecida dos Santos, Profª. Msc. Maria Angélica Gomes Maia, Orientadora. **INTERDISCIPLINARIDADE E O ENSINO DE ARTE.** XIII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e IX Encontro Latino Americano de Pós-Graduação – Universidade do Vale do Paraíba. 2009.

BARBOSA, Ana Mae. **A importância do ensino das artes na escola**. Entrevista a Revista Época, Maio de 2016.

BARBOSA, Ana Mae**. Redesenhando o desenho: educadores, política e história.** São Paulo: Cortez, 2015.

BARBOSA Bastos, Ana Amália; Releitura, citação, apropriação ou o quê? Capítulo 5 **– Arte/Educação Contemporânea; Ana Mae Barbosa.** Cortez- SP, 2005

Disponivel em< https://rhose2010.wordpress.com/ensino-de-artes-propostatriangular/> acesso em 01/12/2018 as 12:46 horas.

CORTELLA, Mario Sergio. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes.** São Paulo: Cortez, 2014.]

Darilene Xavier .Professora de Língua portuguesa inserida no projeto. Relatório sobre a produção e aprendizagem dos alunos no projeto em questão, sob o olhar do professor de Língua portuguesa. Novembro 2018.

FORTUNATO, Raquel; CONFORTIN, Renata; SILVA, Rochele Tondello da. **INTERDISCIPLINARIDADE NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA: da retórica à efetiva ação pedagógica. Revista de educação do ideal.** Vol. 8 – Nº 17 - Janeiro - Junho 2013 Semestral ISSN: 1809-6220.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

IAVELBERG, Rosa. **Arte-educação modernista e pós-modernista: fluxos**, São Paulo, 2015.

POEFDS, Manual de encadernação e história do livro. Disponível em <https://elearning.iefp.pt/pluginfile.php/49984/mod_resource/content/0/encadernacao_manual formador.pdf> Acesso em 03/09/2018 as 20:16 horas.

SANTOS, Nadia Farias dos; SOUSA, Maria do Socorro Cordeiro de; SILVA, Francisca Adriana da; CIDELINO, Tatianny Kelly de Oliveira; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. **INTERDISCIPLINARIDADE NA PRÁTICA DE ENSINO DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO**. III CONEDU – Congresso Nacional de Educação. 2016. Natal RN.

VYGOTSKY, Lev. **Obras Escogidas. Fundamentos de defectologia**. 1998.

A LUDICIDADE NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS

Thalita Mota da Silva[1] – UFAM

Resumo
O presente artigo busca apresentar o conceito, a importância e a influência que o jogo educativo gera aos estudantes/jogadores e o quanto pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar. A pesquisa apresenta o conceito de jogo e sua aplicação na educação escolar a partir da criação e emprego do jogo pedagógico Dòròtò e do jogo Pega Arte. O jogo Dòròtò aqui apresentado foi elaborado com objetivo de dar visibilidade as línguas indígenas, assim como, a possibilidade de sua aplicação em aulas de artes. De forma colaborativa a proposta do jogo Pega Arte é salientar a arte como cultura através do conhecimento da história da arte. Por fim, conclui-se que os jogos educativos contribuem de maneira significativa no desenvolvimento intelectual, motor e afetivo do aluno, pois o mesmo não têm medo de errar na busca de suas respostas.
Palavras-chave: Arte. Educação. Jogos.

Introdução

O presente artigo foi elaborado a partir de pesquisas preliminares decorrentes de estudos sobre as possibilidades dos jogos educativos em sala de aula. A utilização dos jogos como suporte didático foi elencado a partir das necessidades debatidas nas disciplinas pedagógicas do curso de licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal do Amazonas. Assim, recorreu-se ao suporte teórico de Huizinga (2000), que enfatiza a qualidade da aprendizagem oferecida pelos jogos. Além desse, foi estabelecido contato com as elaborações em que Dewey (2010) apresenta o aprendizado da arte por meio da experiência, afinal, os jogos ensinam pela experiência, pelos processos intrínsecos que o estudante/jogador recebe ao jogar. Destaca-se a importância de Kishimoto (2017) sobre as características que o jogo desperta nos alunos, no qual, se tornam sujeitos ativos em seus processos da aprendizagens. Além destes autores, Hofstaetter (2015) nos auxilia a pensar o jogo educativo como também objeto propositor, no qual os materiais irão estimular o pensamento, a discussão e a interação dos alunos com os assuntos abordados pelo educador.

[1] Graduanda em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM, e-mail: thalitamota21@gmail.com

O primeiro tópico deste artigo apresenta, a partir da abordagem de Huizinga (2000), o conceito de jogo e como ele proporciona experiências e aprendizados ao jogador e como isso contribui para o desenvolvimento da sociedade, em uma abordagem um tanto quanto poética sobre o jogo e sobre o seu poder de fascinação.

O segundo tópico apresenta as contribuições do jogo em sua função lúdica e educativa a partir dos conhecimentos de Kishimoto (2017), a importância do jogo educativo e as concepções de Vygotsky a partir de Oliveira (1997).

O terceiro tópico apresenta o jogo educativo e multidisciplinar Dòròtò que pretende auxiliar no ensino da cultura e da história indígena em sala de aula.

O quarto tópico traz ao leitor uma possibilidade de aplicação do jogo Dòròtò na disciplina de artes com foco nas aulas de desenho. Também é abordado os saberes sobre a ludicidade e como o educador pode se tornar um agente propositor.

O quinto tópico apresenta uma proposta de jogo educativo intitulado Pega Artes sendo uma modificação do jogo Pega Varetas. O jogo tem a proposta de incentivar a arte como cultura focando no conhecimento da história da arte e da característica que os estilos artísticos têm de serem efêmeros.

Por fim, nas considerações finais, é apresentado o meu ponto de vista sobre os estudos sobre a importância da ludicidade na arte-educação e como o jogo e a arte estão tão próximos.

O jogo

A noção de jogo e as características que ele provoca no ser humano precisam ser discutidas de maneira mais abrangente nos espaços educacionais, mais precisamente nas escolas, devido a importância que ele teve e tem no desenvolvimento intelectual do ser humano.

O historiador Huizinga (2000), conceitua de maneira metafísica a palavra "jogo" como toda e qualquer atividade humana. Mas, desde 1993, ele tem a noção de jogo como um fator fundamental presente em tudo que acontece no mundo afirmando que a civilização se desenvolve por meio do jogo, pois a competição gerada pelo jogo instiga o homem a refletir suas possibilidades, a melhorá-las, a ser o primeiro e a buscar conhecimento, sendo esses, fatores essenciais para o avanço da sociedade.

O autor também comenta que:

> A intensidade do jogo e seu poder de fascinação não podem ser explicados por análises biológicas. E, contudo, é nessa intensidade, nessa fascinação, nessa

> capacidade de excitar que reside a própria essência e a característica primordial do jogo. (HUIZINGA, 2000).

Essa é uma abordagem profundamente estética e poética que desvia-se do conceito superficial e biológico do que é o jogo em si e entra em uma visão íntima das provocações do jogo ao jogador. Assim como a arte, o jogo provoca emoções, gera dúvidas, incertezas, alegrias, prazeres e sem dúvida, ensina. Dewey (2010), também discorre sobre a afluência existente entre o jogo com a arte, defendendo a aproximação da arte com a brincadeira, pois a brincadeira é prazerosa e livre, assim como deve ser a experiência com a arte.

Na cultura, o jogo se apresenta como um elemento antes da própria cultura, pois o homem brincava com metáforas ao ditar o nome das coisas pensadas. Huizinga (2000) nos dá um exemplo disso:

> As grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde início, inteiramente marcadas pelo jogo. Como por exemplo, no caso da linguagem, esse primeiro e supremo instrumento que o homem forjou a fim de poder comunicar, ensinar e comandar. É a linguagem que lhe permite distinguir as coisas, defini-las e constatá-las, em resumo, designá-las e com essa designação elevá-las ao domínio do espírito. Na criação da fala e da linguagem, brincando com essa maravilhosa faculdade de designar, é como se o espírito estivesse constantemente saltando entre a matéria e as coisas pensadas. Por detrás de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora é jogo de palavras. Assim, ao dar expressão à vida, o homem cria um outro mundo, um mundo poético, ao lado do da natureza. (HUIZINGA, 2000).

A ligação entre o jogo e a cultura não eram observados como são agora, não se tinham ideia de como um jogo constituía uma das principais bases da civilização, que é a linguagem, na verdade, ainda não se tinha ideia de jogo. Atualmente ainda há resquícios dessa falta de conhecimento sobre jogo assim como sua importância. Huizinga (2000) comenta que isso acontece porque liga-se o jogo ao oposto de seriedade. É permitido dizer que o jogo não é algo sério, além do mais, é um jogo e por si só tem função de entretenimento, mas não se restringe somente a isso.

O autor afirma que "poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como "não-séria" e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total" (HUIZINGA, 2000). Sendo assim, o jogo é uma atividade livre capaz de envolver os jogadores e educá-los, pois prende a atenção e tudo que importa na hora do jogo é ganhar. Esse objetivo faz com que eles se esforcem na busca de conhecimento e

se envolvam totalmente no jogo desenvolvendo habilidades intelectuais que só o jogo proporciona.

O jogo na educação

Nas pesquisas, foi utilizado os estudos sobre os jogos educativos de Kishimoto (2017), a autora comenta que foi no início do século XX que houve a expansão do jogo na área da educação, embora o jogo educativo tenha surgido no século XVI como suporte de atividades didáticas, sendo destinado a aquisição de conhecimentos conquistando seu espaço principalmente na educação infantil.

O jogo educativo apresenta divergências que estão relacionadas a duas funções. Para Kishimoto (2017), a primeira é a função lúdica do jogo, que é expressa pela diversão, o prazer e até o desprazer quando escolhido voluntariamente pela criança. A segunda é a função educativa, quando o jogo ensina qualquer coisa que complemente ao jogador os seus saberes, conhecimentos e apreensões do mundo. O equilíbrio entre as duas funções é o objetivo do jogo educativo.

Alain, autor citado por Kishimoto (2017), defende o uso do jogo na escola, sua justificativa é a que o jogo favorece o aprendizado pelo erro, estimula a exploração e a solução de problemas. O jogo é livre de avaliações e pressões cobrados pela escola, assim, cria um ambiente para investigações e a busca de soluções. Com esse benefício o aluno é estimulado a explorar respostas sabendo que não será julgado se errar.

Para Kishimoto (2008), é importante o uso do lúdico na educação por quê:

- É um recurso pedagógico;
- Possui componentes do cotidiano e o envolvimento desperta o interesse do educando, que se torna sujeito ativo do processo;
- Os jogos e as brincadeiras proporcionam a observação das habilidades e dos interesses dos educandos.

O educando se torna um agente ativo no processo de aprendizagem, são interiorizados pelo aluno o desenvolvimento da iniciativa, da ação e reação, da pergunta e a dúvida. A sociabilidade é potencializada, a oratória é trabalhada, ele estabelece metas, cria hipóteses, analisa possiblidades, busca conhecimento para além da escola, constrói o saber e externaliza esses acontecimentos em sala de aula. O jogo, também, ensina através das experiências que lhe são causadas, assim como a arte que provoca ao espectador experiências intrínsecas que

contribuem para o seu desenvolvimento intelectual e moral. Assim, a aproximação da arte com a brincadeira deve ser cada vez mais trabalhada pelos educadores.

Para Oliveira (2008), tendo como estudo as teorias de Vygotski, o jogo é considerado um estimulo para a criança no processo de desenvolvimento interno e tem uma função explícita na promoção de processos de desenvolvimento. O jogo é uma atividade que precisa de regras para o seu bom funcionamento, são essas regras que fazem com que a criança desempenhe uma atividade mais avançada do que o normal para sua idade. A autora comenta um exemplo dessa afirmação:

> Ao brincar de ônibus, por exemplo, exerce o papel de motorista. Para isso tem que tomar como modelo os motoristas reais que conhece e extrair deles um significado mais geral e abstrato para a categoria "motorista". Para brincar conforme as regras, tem que esforçar-se para exibir um comportamento semelhante ao de motorista, o que a impulsiona para além do seu comportamento como criança. (OLIVEIRA, 2008, p. 67).

No brincar, a criança desenvolve sensibilidade para separar o objeto e o significado. No exemplo acima citado, a criança sabe que está sentada em uma cadeira, mas seu consciente a leva a agir no mundo imaginário que está dirigindo um ônibus, essa situação é definida pelos significados estabelecidos pela brincadeira, as regras, e não pelo elementos reais concretos aonde ela está brincando, isso demonstra o quanto a brincadeira contribui claramente para o desenvolvimento da criança e o quanto é educativa por integrar as áreas de desenvolvimento e aprendizagem da mesma.

Não é difícil pensar em jogos pois "qualquer jogo empregado pela escola, desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta o caráter educativo e pode receber também a denominação de jogo educativo" (KISHIMOTO, 2017, p 23). A natureza do lúdico permeia nas questões da organização do espaço para estimular brincadeiras, pela disponibilidade dos materiais, pela liberdade da criança em se expressar e pela parceria do educador nos jogos. Mesmo sabendo que em qualquer jogo a criança se educa, é necessário ressaltar e priorizar o caráter educativo em criar ou recriar jogos.

O jogo Dòròtò

A partir dos conhecimentos sobre jogo educativo e em virtude de discussões em sala de aula a respeito do ensino da cultura indígena na disciplina de Oficinas Pedagógicas II, do Curso de licenciatura em Artes Visuais, sob orientação da Professora Dra. Claudia Carnevskis e com a contribuição de Andreverson Marinho e Marian Barros foi elaborado um jogo pedagógico para auxiliar no ensino dessa cultura em sala de aula como afirma Mota, T. *et al.* (2019):

> Com isso, desenvolveu-se o Material didático/Jogo Pedagógico de nome Dòròtò para que de forma divertida e instigante proporcione aos alunos/jogadores conhecer, entender, aprender os significados e origem de palavras indígenas de diferentes etnias que se apresentam no vocabulário do povo brasileiro em diferentes regiões do país. (MOTA *et al.*, 2019).

Abordar a origem indígena de algumas palavras da Língua Portuguesa é salientar a importância e a contribuição dos povos indígenas para o nascimento da nossa língua, uma vez que o Tupi é a língua materna do povo brasileiro. Desse modo, o jogo deve proporcionar aos jogadores uma percepção da presença indígena nas palavras da sua língua, do seu cotidiano, fazendo-os enxergarem o quão próximos estão desses povos para que haja uma aceitação das suas identidades culturais, respeito e valorização das culturas indígenas sendo "usufruídas" de forma consciente.

Segundo Mota (2019), "O jogo pedagógico multidisciplinar Dòròtò (que na língua Karajá significa língua) se apresenta na forma de tabuleiro e cartas com ilustrações de palavras indígenas, seus significados e curiosidades". O jogo busca de forma lúdica, apresentar vinte palavras portuguesas que são de origem indígena, como: abacaxi, buriti, beija-flor, cupim, caatinga, canoa, caju, jiboia, mingau, maracujá, milho, muriçoca, entre outras. Essas palavras são apresentadas como cartas substantivos.

Existem, também, as cartas pronomes contendo os pronomes pessoais: Eu, Tu, Ele, Ela, Nós, Vós e Eles. E vinte cartas verbos conjugados no pretérito perfeito, algumas são: choveu, martelou, sorriu, plantou, enxugou, comeu, voou, escreveu, leu, derramou, sonhou, pendurou, nadou, pescou. Por último, há cartas respostas contendo a origem dos substantivos e em alguns casos, dicas e curiosidades sobre as palavras.

Sobre o funcionamento do jogo:

> O jogo acontece com um mediador, que administra as jogadas e possui cartas-resposta, cartas de dicas e curiosidades. Além das citadas, existem as cartas:

> pronomes, substantivos (de origem indígena) e verbos conjugados no pretérito perfeito. Cada participante escolhe uma carta de cada categoria e posiciona no local indicado, as cartas são ilustrações das palavras que formarão uma frase de sentido cômico. O primeiro desafio é interpretar as imagens e descobrir a frase. O segundo desafio é dizer o significado da palavra de origem indígena, o vencedor será o participante que acertar mais significados. (MOTA, *et al*., 2019).

A partir desse aportes teóricos, o jogo foi produzido e posteriormente aplicado na Escola Municipal Padre Puga, em Manaus, com dez alunos das turmas do sexto e oitavo ano do ensino fundamental. Sobre a experiência de aplicação e a partir dos diálogos com os autores citados nesse artigo, salientamos a importância do conhecimento sobre jogos educativos que o professor deve ter, pois nas primeiras jogadas os alunos precisaram inteiramente do auxílio do professor para tirar dúvidas, consequentemente, o professor não deve se ausentar enquanto os alunos jogam, também é necessário a observação da atitudes dos mesmos ao jogarem e os caminhos que eles percorrem para descobrirem as respostas, todas essas questões podem contribuir para o completo aprendizado dos alunos.

Fig 1. Aplicação com alunos do sexto ano. Arquivo pessoal, fotografia, Manaus, 2019.

Durante a aplicação do jogo, percebeu-se o quanto os alunos não tinham medo em errar nas suas respostas, eles faziam várias tentativas com o objetivo de certa a palavra correta e alguns até continuavam tentando mesmo quando mediador já tinha passado a sua vez. O jogo por sua característica lúdica, motiva o aluno a querer ganhar, e nesse caso, os alunos se desafiavam a buscar seus conhecimentos intrínsecos necessários para isso.

Possibilidade de aplicação do jogo Dòròtò em aula de Artes

O jogo Dòròtò é um jogo multidisciplinar, sendo assim, ele permeia em várias áreas do conhecimento, mas pode ser direcionado a um conteúdo específico. Sendo assim, foi-se

pensado na possibilidade de ser aplicado na disciplina de Artes tendo como objetivo específico aula de desenho por meio dos grafismos indígenas.

O jogo continuará funcionando com suas regras, conforme citado anteriormente, mas será acrescentando mais uma, sendo ela: o jogador que não souber o significado do substantivo de palavra indígena poderá pontuar desde que faça uma composição de desenhos de grafismos indígenas da etnia que lhe será proposto por meio de uma carta contendo o nome da etnia e as características de seus grafismos, sendo acrescentadas uma pilha de cartas com essas informações no jogo.

As etnias requisitadas, com aporte teórico de Pessis *et al.* (2000), serão: Wayana que empregam pinturas que remetem a lagartas e a cobra-grande. Os Xerentes que são conhecidos por usarem traços e círculos. Os Asurini que utilizam padrões de círculos bem pequenos ou bem grandes. Os Xavantes que utilizam bastante os retângulos e traços verticais. E os Kayapós que utilizam linhas retas ou quebradas.

O jogo requer orientação do professor para ser aproveitado de maneira completa pelos alunos e para cumprir seu objetivo, ensinar. Essa nova possibilidade do jogo pode ser usada quando o educador estiver ensinando desenhos e composições. No qual o aluno/jogador deverá exercitar seus conhecimentos de composições, assim como pensará na maneira que transformará as características das etnias em desenhos mais elaborados.

Assim, essa nova proposta do jogo articula entre teoria e prática cabendo ao educador conhecer a possibilidade de sua aplicação. Faz-se necessário que o educador tenha conhecimento sobre os elementos fundamentais da ludicidade na aplicação dos jogos educativos, conforme Rau (2013) são eles:

- O conhecimento teórico sobre o lúdico;
- A observação do aluno em situações lúdicas;
- A definição de objetivos;
- A organização do ambiente lúdico de modo que favoreça as interações criança/criança, criança/adulto, criança/objeto;
- A observação criteriosa da prática lúdica em relação aos objetivos propostos.

Nessa perspectiva, o educador dever analisar como o lúdico está presente no cotidiano dos alunos, como ele pode inserir o jogo para que tenha os resultados esperados. Deve garantir um espaço que os alunos se sintam à vontade para explorar seus conhecimentos e seus estilos

de desenhos. É necessário que sejam instigados a praticar o que lhe são ensinados para que ele tenha contato com o assunto de maneira prática e prazerosa.

Proposta de jogo educativo para o ensino de artes

A partir dos conceitos apresentados e sabendo o quanto o jogo educativo contribui para o desenvolvimento do aluno, a partir da sua característica lúdica, também foi desenvolvido uma proposta de modificação no jogo Pega Varetas para torná-lo educativo contribuindo para o ensino e reflexões sobre arte. Esse jogo consiste, basicamente, em pegar uma vareta sem mover as demais, vencendo quem tiver mais varetas. O jogo original, conhecido como Pega- Varetas, tem as seguintes regras:

1. É necessário ao menos, dois jogadores.
2. O primeiro jogador deverá segurar todas as varetas com uma só mão, elas devem estar na vertical e suspensas a alguns centímetros de uma superfície plana.
3. O jogador deverá deixá-las cair sem interferência, quando estiverem em contato com a superfície, o jogo começa.
4. O jogador que irá começa pode ser o mais novo ou o que ganhar no par ou ímpar, a rodada continua em sentido horário.
5. O jogador permanece jogando até que uma vareta se mova, assim, passando a sua vez.
6. O objetivo do jogo é remover o maior número possível de varetas.

A partir das regras do jogo original foram propostas alterações com o objetivo de fixar e tornar prazeroso o aprendizado do conteúdo de história da arte abordado nas aulas sobre estilos artísticos. O jogo terá suas varetas personalizadas com os estilos: Renascimento, Realismo, Impressionismo, Expressionismo, Cubismo, Futurismo, Dadaísmo, Surrealismo, Fauvismo, Abstracionismo, Grafite e Pop Arte. Além desses estilos artísticos, será acrescentado a Arte Indígena e Africana através de seus grafismos.

As modificações que o jogo Pega Varetas sofreu e as novas regras para que se torne um jogo educativo podendo ser chamado de Pega Arte, são:

1. As regras originais do jogo foram mantidas.
2. O jogador não pode pegar qualquer vareta.
3. Em primeiro momento ele terá que pegar uma carta da pilha de cartas e falar qual estilo está escrito nela.
4. Ele deverá pegar a vareta que corresponde com o estilo escrito na carta.

5. Vence o jogador que, além de ter conseguir tirar mais varetas, acertar a vareta que condiz com o estilo artístico que lhe foi designado.

Fig 2. Projeto das varetas. Arquivo pessoal, manipulação digital, Manaus, 2019.

Conforme foi mencionado no decorrer dessa pesquisa, as regras fazem com que a criança haja de forma mais avançada do que o normal, por meio dela os jogadores são instigados e desafiados a refletirem sobre as possibilidades que possam ter para ganhar o jogo. Nesse caso, eles precisam esforça-se a lembrar do conteúdo ministrado em aula sobre as características de cada movimento artístico, de cada pintor, de cada região para então escolherem a vareta certa.

Assim, proposta do jogo é, também, a de incentivar a arte como cultura que trabalha o conhecimento da história e dos artistas que contribuíram e que continuam contribuindo para a transformação da arte e da sociedade. Como já foi apresentado, o jogo está na cultura muito antes da própria cultura. A pesquisadora Ana Mae Barbosa disse em entrevista para a revista Época que é muito importante que o aluno tenha um leque de conhecimento acerca do seu próprio país e do mundo. Não se conhece um país sem conhecer a sua história e a sua arte, assim, a arte contribui culturalmente para o desenvolvimento intelectual dos estudantes.

Vale ressaltar o pensamento errôneo de que as atividades lúdicas devem ficar restritas a crianças, mas os adolescentes, adultos e idosos podem se sentir atraídos por esse tipo de atividade pois a ludicidade faz com que as pessoas sintam prazer em aprender. Essa é uma característica também de objetos propositores, que usam o lúdico no envolvimento afetivo das atividades e na ideia de aprendizagem pela experiência. Hofstaetter (2015), comenta que se interessa por material que seja:

> [...] propositor da interação, da participação, que possa ser manipulado e articulado pelo aprendiz e que estimule o pensamento, a discussão, a ação, a criação, a imaginação. Queremos propor materiais que sejam não apenas "mostrados" pelo professor, mas que possam ser manipulados pelos aprendizes, que circulem pelas suas mãos ou até que envolvam seus corpos, que se desdobrem no espaço e sejam utilizados para realizar ações e mover pensamentos e ideias. (HOFSTAETTER, 2015, p. 612).

Assim, tomando as características de jogo propositor o jogo Pega Arte deve criar um ambiente de reflexão sobre os movimentos artísticos e discutir, a partir deles, a temporalidade dos estilos artísticos visando romper a mania de comparar os estilos afirmando que algum deles não é arte porque não tem tal característica. O professor deve reafirmar que cada espaço de tempo tem o seu estilo conforme as necessidades e a visão dos artistas naquele momento e assim como a sociedade se transforma, assim também acontece com a arte.

Considerações finais

O artigo teve o objetivo de abordar as concepções de jogo em âmbito da arte-educação. Cabe ao educador despertar o interesse de seus alunos, e como podemos ter analisado, os jogos educativos são excelentes aliados nesse desafio de ensinar.

Com base nos conteúdos abordados, o aprendizado por meio do lúdico leva o aluno a fixar metas, a explorar diferentes estímulos, a levantar hipóteses e formular estratégias, a pensar em possibilidades além do seu habitual, assim como faz com que eles tenham atitudes avançadas para sua idade.

Como é uma atividade livre, os alunos/jogadores se sentem mais à vontade em participar das propostas, assim como em ousar nas respostas pois naquele momento não existe um caráter avaliativo que o pressiona a ter uma resposta certa, ele sabe que pode errar e não ser julgado por isso, mas isso não quer dizer que não haverá um esforço na busca do conhecimento, porque além do mais é um jogo e ele precisa ganhar, todo esse processo de aprendizado ele faz de maneira imperceptível.

A importância dos jogos na esfera da arte-educação é a de ser um material que promova o contato dos alunos com a arte de maneira prática, mas não se limita a isso. O jogo, através da arte, proporciona um elo entre as experiências dos jogadores e seu desenvolvimento intelectual, motor, afetivo, emocional e de percepção visual necessários para o estímulo da inteligência racional que estão sempre de fora dos currículos escolares.

Assim, também, é necessário que o professor pense e produza jogos como objetos propositores, que são jogos que vão além da sua prática. O jogo deve levar o educando a refletir, a debater, a questionar o seu objeto de estudo assim como a sua realidade. O ambiente de ensino tem que atender as necessidades dos alunos e incorporá-lo nesse universo de saberes fazendo-os se tornarem agentes ativo no seus processos de aprendizado.

A arte engloba o jogo sendo a base de sua construção, como no caso do jogo Dòròtò em que sua criação foi toda fundamentada em estudos artísticos. Ou como no jogo Pega Varetas que tem em sua estrutura visual objetos artísticos como também o seu objetivo é ensinar arte. Através da arte, o professor consegue trabalhar diferentes códigos visuais, a interculturalidade, onde pode abarcar as questões indígenas e africanas gerando nos alunos reflexões acerca das diferenças culturais que os cercam com objetivo de quebrar preconceitos existentes. Assim, como também, os preconceitos acerca de determinados estilos artísticos.

O uso de jogos educativos, como também a sua produção é um campo que precisa ser mais estudado e utilizado em sala de aula, o objetivo deste artigo foi o de incentivar o seu uso como também o de propor jogos que podem contribuir para o ensino das artes. Aos final dessa pesquisa, foi percebido o quanto a arte contribui para o desenvolvimento completo do ser humano e o quanto merece ser mais explorada em diversos âmbitos de ensino, pois a arte expande conhecimentos.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **A importância das artes na escola**. Marrone, Beatriz. *Época*. 16 de mai. 2016. Disponível em: <https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/05/importancia-do-ensino-das-artes-na-escola.html>. Acesso em: 05/08/2019.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro, Martins Fontes. 2010.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. 4. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

HOFSTAETTER, Andrea. **Possibilidades e experiências de criação de material didático para o ensino das artes visuais**. Santa Maria: Anais da ANPAP, 2015

KISHIMOTO, Tizuro. **O jogo e a educação infantil**. ed. rev. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

KISHIMOTO, Tizuro. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11. ed. São Paulo:Cortez, 2008.

MOTA, Thalita, *et al*. **Jogo pedagógico como promoção da língua indígena para crianças não indígenas, através da arte-educação**. Brasília: Anais do CIPIAL, 2019.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

PESSIS, Anne-Marie, *et al*. **Grafismos indígena: estudo de antropologia estética**. 2. Ed. São Paulo: Studio Nobel: FAPESP: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**. 2. rev. Curitiba: Ibpex, 2013.

A MEDIAÇÃO TEATRAL NA ESCOLA EM BUSCA DA AUTONOMIA DO ALUNO-ESPECTADOR

Cristiano Antonio Fernandes Barbosa[1] – SE/PJF

Resumo
O texto apresenta um trabalho de pesquisa teórico-prático sobre a formação do espectador, desenvolvido por meio de provocações estético-artísticas buscando a sensibilização do olhar desse espectador para o espetáculo "Se bicho eu pudesse ser". A investigação se instaura a partir da interação do aluno-espectador com o espetáculo, em três etapas: antes, durante e depois da encenação – desmontagem cênica. Para a mediação com os alunos-espectadores, usamos o sistema de jogos teatrais, de Viola Spolin (1992), como recurso metodológico para elencar as ações da etapa anterior e posterior da apresentação, tendo como base o conceito criado por ela de nome fisicalização. Diante desses pressupostos, o objetivo foi fazer desta ação uma experiência estética e poética em que os espectadores percebam-se como potenciais cocriadores artísticos. Tal desafio demonstrou ser motivador de ricas conexões para o entendimento do que pode ser o Teatro voltado para a Educação.
Palavras-chave: Formação do Espectador. Pedagogia do Teatro. Pedagogia do Espectador.

Introdução

Como professor de teatro da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, sempre me preocupou a pouca importância dada ao espectador, na escola e fora dela. Antes desta pesquisa, cheguei a arriscar alguns diálogos entre obra de arte e público, mas sem sucesso. No entanto, com a oportunidade de estudo no Mestrado Profissional em Artes, pela Universidade Federal de Minas Gerais, comecei a encontrar um caminho para investigar a interação entre o espectador e o espetáculo, antes, durante e depois de uma encenação, segundo sugere Flávio Desgranges (2006). Tal ação está focada na interação entre quem vê e o que se vê em uma apresentação teatral, processo que muitas vezes é ignorado nas proposições artísticas na escola. "A pergunta

1 Mestre em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Artes da UFMG (Teatro), pós-graduado em Fundamentos em Práticas Interdisciplinares (2006) e Graduado em Letras (2002). Supervisor do Setor de Projetos de Artes, Cultura e Cidadania do Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação, da Secretaria de Educação de Juiz de Fora. Fundador, diretor e contador de histórias do Grupo Caravana de Histórias. Presidente da Associação de Produtores de Artes Cênicas de Juiz de Fora desde 2011. Ator e Diretor. Contador de Histórias. Professor de Teatro da rede municipal de ensino. E-mail: crisafbarbosa@gmail.com.

central acerca do ato do espectador precisa ser alterada, pois ela não visa mais à significação, mas principalmente aos efeitos da proposta artística" (DESGRANGES, 2017, p. 25).

Assim, de acordo com ações de desmontagem propostas por Desgranges (2006), uma proposta de prática pedagógica deve envolver ações antes e depois da frequentação ao teatro. Dessa forma, a realização de oficinas teatrais com espectadores em formação deve levar em conta tanto a sensibilização prévia para o evento, quanto o estímulo para a efetivação de uma leitura acurada da obra assistida.

O autor nos aponta, então, que a ideia é desenvolver com os alunos-espectadores exercícios teatrais semelhantes aos que o elenco realizou para a criação/concepção do espetáculo, familiarizando os espectadores com conceitos próprios da encenação. Acredita-se que assim os participantes poderão travar um diálogo mais produtivo com a obra e com os artistas:

> A perspectiva da desmontagem está apoiada na ideia de se efetivar uma arte do espectador, tratando este como um artista em processo. [...] Os receptores são também criadores, e, com essa ação, terão melhor conhecimento dos aspectos linguísticos utilizados no espetáculo (DESGRANGES, 2006, p. 166).

Na tentativa de resguardar essa experiência para o espectador, no primeiro momento, os alunos do projeto participaram de uma sensibilização estético-artística, respaldada pelos jogos teatrais de Viola Spolin (1992), a partir do conceito de fisicalização. O intuito foi o de aguçar o olhar desses alunos-espectadores para o processo usado pelo elenco para a corporificação dos animais, já que esse era o tema principal do espetáculo a que assistiram "Se bicho eu pudesse ser". No segundo momento, assistiram à encenação e, por fim, após a apresentação, os espectadores foram convidados a vivenciar um processo de (co)criação, com a presença do elenco, usando diversos objetos cênicos do espetáculo, com os quais puderam recriar cenas, narrativas, músicas ou poesias, a partir do que viram.

> Um projeto de formação de espectadores precisa, assim, além de propiciar o conhecimento específico da linguagem teatral, estimular a autonomia interpretativa dos participantes. Uma aquisição que não se evidencia com extrema facilidade numa vivência de espetacularidade que pouco ou nada convida o indivíduo a exercer o papel autoral crítico que a arte teatral solicita, convida, exige do espectador. Aquisição esta, aliás, que não se outorga por decreto, nem se incute por propaganda, ou mesmo se transfere por convencimento, mas que só se conquista por experiência (DESGRANGES, 2006, p.156).

Assim como Desgranges, Ingrid Koudela (2010), além de enfatizar a importância e a necessidade dessa ação de formação do espectador, defende que num processo de mediação teatral devem ser considerados o acesso físico e o acesso simbólico da plateia. Assim, a pesquisadora afina-se com Desgranges ao discutir:

> A diferenciação estabelecida entre acesso físico e simbólico nos ajuda a esclarecer a diferença entre pensar a formação de público e a formação de espectadores. Um projeto que cuide da viabilização do acesso físico aos espectadores ao teatro pode ser considerado um projeto de formação de público de teatro, almejando a ampliação dos frequentadores e criando em determinada parcela da população o hábito de ir ao teatro. Já um projeto de formação de espectadores visa não apenas à facilitação do acesso físico, mas também ao acesso aos bens simbólicos (KOUDELA, 2010, p. 5).

Para o encaminhamento da questão do acesso físico dos espectadores, já que não foi possível levar os alunos a uma sala de encenação com palco italiano, ou espaço alternativo fora da escola, decidimos levar o espetáculo às escolas, buscando uma quadra, uma sala de aula maior, um auditório, enfim, um espaço que comportasse os alunos e o elenco, com os objetos cênicos e a suas movimentações. Isso foi enriquecedor para o processo, pois conseguimos deixar uma provocação para o uso dos espaços que a escola tem, demonstrando que eles podem ser redescobertos ao se imprimir uma nova maneira de explorá-los.

Já o acesso simbólico dos espectadores foi contemplado pela oficina realizada com os alunos e professores, em cada escola, antes da apresentação, e também pela ação de cocriação, realizada depois do espetáculo.

Desenvolvimento

O primeiro momento da mediação teatral é denominado por Desgranges (2006) como Ensaio de Preparação para o Espetáculo, no qual podem ser selecionados um ou mais aspectos linguísticos relevantes da montagem. Esse momento anterior à apresentação pretende sensibilizar a percepção dos espectadores para as soluções cênicas encontradas pelo grupo para compor a proposta de encenação: também para permitir aos espectadores experimentarem soluções diferentes diante de alguns elementos usados na encenação, percebendo que outras soluções cênicas poderiam ser possíveis para o espetáculo.

Assim, tendo estabelecido quatro escolas da rede municipal de ensino para participar, as oficinas com as turmas aconteceram no período aproximado de duas horas, geralmente em

uma sala de aula, a mesma utilizada para as aulas convencionais ou para as de teatro. Em todos os casos, as professoras já haviam informado aos alunos que a aula do dia teria um convidado, amigo delas, professor de teatro, o qual conduziria as atividades programadas.

Após uma breve apresentação pessoal, na qual falei como ingressei no teatro, enfatizando como as aulas de teatro na escola foram importantes para mim, iniciamos os jogos de orientação, propostos por Viola Spolin no seu livro *Improvisação para o Teatro* (1992).

O quadro a seguir descreve brevemente o jogo realizado, demonstrando ainda a relação entre o jogo e a encenação:

Quadro I: Jogo de Orientação.

JOGO	DESCRIÇÃO	RELAÇÃO DO JOGO COM O ESPETÁCULO
Quem começou o movimento?	Os jogadores ficam em pé, em círculo. Um jogador sai da sala enquanto os outros escolhem um líder para começar o movimento. O jogador é então chamado de volta. Ele fica no centro do círculo e tenta descobrir o líder, cuja função é fazer um movimento – bater os pés, acenar a cabeça, mexer as mãos etc. – e mudar de movimento quando quiser. Os outros jogadores imitam esse movimento e tentam evitar que o jogador do centro identifique o líder. Quando o jogador descobre o líder, este sai da sala e outro líder é escolhido para começar outro movimento.	Mimese corporal. Ações que as atrizes fazem de forma igual, tal como espelho, imitando animais.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como é um jogo de livre criação, cada qual pôde agir espontaneamente, sem se preocupar com as reações dos colegas, pois todos estavam sintonizados com o desafio da proposta: descobrir quem começou o movimento.

Ora ser líder (criação), ora participar coletivamente (imitação), ora ser observador (descoberta/investigação), compõe uma tríade de um processo de investigação muito rico para esta pesquisa, para este pesquisador, e também para os alunos.

Concluímos esse primeiro jogo, após alguns alunos terem alternado os papeis do exercício, com uma conversa aberta, sentados em círculo, no chão da sala, a fim de avaliarmos o que foi vivenciado. Com isso, pude perceber de perto que os alunos se permitiram acessar a

proposta e confiar nas proposições do jogo, o que possibilitou uma facilitação da ação e de seus objetivos, não só nesse primeiro contato, mas principalmente para o jogo posterior, no qual foi trabalhado o conceito que norteou o processo de composição das personagens do espetáculo: a fisicalização.

A fisicalização como conceito do espetáculo: reverberação nos jogos com os alunos

Tendo estabelecido esse conceito como norteador principal para o momento com os alunos-espectadores, o segundo jogo realizado propôs uma experimentação mais próxima da vivenciada pelas atrizes, no processo de criação dos bichos que corporificaram na encenação. O quadro abaixo descreve o que foi proposto.

Quadro II: Jogo 1 de Visualização Física.

JOGO	DESCRIÇÃO	RELAÇÃO DO JOGO COM O ESPETÁCULO
Imagem de animais	Pergunta-se aos jogadores que bicho cada um gostaria de ser e, cada jogador decide qual animal vai retratar. Cada um deve assumir exatamente as qualidades físicas de seu animal e mover-se pelo palco como ele. Deve-se dar instrução durante o exercício para liberar os jogadores a fim de trabalharem com o problema. Quando os jogadores tiverem se entregado totalmente às qualidades do animal e captado novos ritmos corporais, pede-se que façam os sons de seus animais. Continua-se com a instrução até que tenham desaparecido as resistências e som e movimentos corporais estejam integrados.	Corporificação de animais.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Após a realização do jogo, com os alunos ainda sentados no chão, em círculo, lancei a seguinte pergunta:

Eu: Se bicho vocês pudessem ser, que bicho seriam?
Aluno 1: Um leão
Aluno 2: Um tigre
Aluno 3: Um leopardo
Aluna 4: Uma águia
Aluna 5: Uma cobra

Aluno 6: Um cachorro
Aluna 7: Uma gata
Aluno 8: Um canguru
(Fonte: Dados da pesquisa coletados nas oficinas com os alunos).

Os alunos, a princípio, queriam ser bichos fortes, verdadeiros predadores. Não que isso fosse um problema, como não era. Mas foi curioso perceber essa valoração da parte deles por animais dominadores. Os primeiros a falar criaram um duelo espontâneo, ao nomearem um bicho tão ou mais forte que o anterior. Eles mesmos, no entanto, começaram a descontruir essa preocupação a partir do desejo de uma das alunas de querer ser uma gata. Isso abriu oportunidade para outros também deixarem de se preocupar com a questão da força e do poder. Alguns, inclusive, pediram para rever sua fala e mudaram o bicho por outro que não, necessariamente, se impusesse pela força física.

A partir daí, os alunos foram, aos poucos, sendo estimulados a transpor para seu corpo as características físicas do animal escolhido. Por meio de instruções como: Concentre-se em descobrir como seu animal escolhido se move: anda, voa ou rasteja? Seus olhos são bem abertos, pouco abertos? Sua boca é rasgada, sempre fechada? E a língua? E as orelhas? Quando está com sede, como sacia? E como come? Foge quando está assustado? Ataca quando vê algum animal mais frágil? E, por fim, que tipo de som ele emite?

Tal como as atrizes do grupo – no momento de criação do bicho que interpretaram nas narrativas –, os alunos se esmeraram por deixar o corpo o mais próximo possível das características do animal escolhido. Esse é um dos fundamentos do conceito da fisicalização: o corpo fala e evidencia a idealização pretendida.

Com o intuito de aprofundar um pouco mais essa possibilidade de experiência estética, a partir do desenvolvimento do conceito da fisicalização, entreguei a eles alguns tecidos, de cores diferentes, os quais puderam enriquecer a criação que viviam, os quais foram explorados por eles de diversas maneiras, porém com a orientação de que não deveriam ser usados como adereços ou enfeites, e sim na composição física do bicho; ou seja, para fazer parte da composição do animal. "A diferença entre dar vida ao objeto e manipular o objeto é sutil, bem como é sutil a diferença entre mostrar e contar" (SPOLIN, 1992, p. 72).

Apresentação do espetáculo

Tudo acordado com a coordenação da escola, os alunos dirigiram-se ao local da apresentação e ocuparam seus lugares. Apenas na primeira escola, a apresentação foi em uma

sala de aula maior, com espaço para os alunos se acomodarem em cadeiras. Nas outras três, no entanto, os alunos assentaram-se no chão, no pátio da escola.

As apresentações nas quatro escolas aconteceram com tranquilidade e com boa resposta da plateia que, aos poucos, foi sendo conquistada pelas canções, histórias e também pela movimentação e desenhos da cena.

"Agora é o momento da fruição estética [...] e a conduta da plateia durante o evento teatral é uma questão intrincada, mas a partir do início da peça os atores são os responsáveis pela comunicação entre palco e plateia" (KOUDELA, 2010, p. 18). Acreditando nesse momento de interação espontânea dos espectadores com o espetáculo, e também por ser ator da peça, direcionei minha atenção a compor o clima, o ritmo e a pulsação da apresentação. O que foi feito por mim e pelo elenco.

Ensaio de prolongamento do espetáculo

Aponta Desgranges que os ensaios de prolongamento do espetáculo:

> Têm o intuito de provocar uma interpretação pessoal dos diversos aspectos observados no espetáculo assistido pelo grupo, e estruturam-se por procedimentos que convidam os espectadores a criar cenas de elaboração compreensiva. Ou seja, prolongamentos criativos que buscam dar conta das questões propostas pelo espetáculo. Os espectadores são convidados a conceber breves atos artísticos, que não se estruturam como continuidade do espetáculo, mas sim como exercícios interpretativos da encenação em questão (DESGRANGES, 2006, p. 167).

Com esses direcionamentos, logo após a apresentação, o elenco se despediu do público, agradecendo às professoras, à coordenação e à direção da escola pela recepção e pelo envolvimento com a causa da arte e do teatro.

Em seguida, tendo a direção disponibilizado um espaço na escola – uma sala de aula ou uma quadra –, promovemos um encontro do elenco com os alunos que participaram do jogo inicial: para este momento, foram previstas três ações, a partir do que foi provocado, antes e durante o espetáculo.

Para o primeiro momento, a fim de possibilitar uma aproximação entre todos, propus um jogo de integração, descrito abaixo:

Quadro III: Jogo 1 desenvolvido no ensaio de prolongamento do espetáculo.

JOGO	DESCRIÇÃO	RELAÇÃO DO JOGO COM O ESPETÁCULO
Apresentação pessoal, com som e ritmo	Os jogadores, inclusive o elenco, ficam de pé, em círculo, e cada um, a sua vez, fala seu nome criando um movimento e/ou um som. O primeiro jogador fala seu nome, fazendo o gesto e emprestando um ritmo a sua fala. Em seguida, todos repetem o gesto e o ritmo feitos, tentando ser o mais fiel possível ao que foi dito. Todos os jogadores se apresentam e repetem o movimento criado pelos outros.	Fisicalização: transpor para o corpo as sensações e intenções.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Mais uma vez, o conceito de fisicalização esteve presente no desafio, porém como forma de apresentação pessoal: transpor para o corpo um ritmo e um som que sintonizasse com o nome de cada um. Essa proposição retomou alguns procedimentos já trabalhados no Jogo de Orientação "Quem começou o movimento?" – criar, copiar e observar –, porém agora sem ter que descobrir quem criou. Começando por mim, todos tiveram a oportunidade de criar um movimento, com um ritmo e um som, pensando no seu nome, e, também, observar e repetir o movimento e o som criados pelos colegas e pelo elenco.

Assim, com esse clima de aproximação construído, pudemos partir para a ação principal: (re)criar momentos do espetáculo, como se descreve no quadro a seguir:

Quadro IV: Jogo 2 desenvolvido no ensaio de prolongamento do espetáculo.

JOGO	DESCRIÇÃO	RELAÇÃO DO JOGO COM O ESPETÁCULO
(Re)criação de cenas, músicas e narrativas	Dividir os alunos-jogadores em três grupos no máximo e pedir que elaborem/criem uma cena a partir do que assistiram, usando os elementos do espetáculo. O mediador divide os grupos, auxilia na escolha do que querem criar e apresentar aos outros grupos. A professora da turma pode auxiliar também os grupos na criação/ensaio das cenas, a fim de dinamizar o processo. Marcar um tempo de 15 min no máximo para o preparo das cenas e depois pedir que se apresentem, no máximo, por 5 minutos.	Estabelecer interação entre o elenco e os alunos, proporcionando a todos um repensar sobre as cenas, músicas e narrativas.

	Criar situações imaginárias, tais como: dar continuidade a alguma história; Galo José apaixonou-se pela coruja, e não pela Galinha Garnisé, e agora? Essas situações podem ajudar os alunos a não quererem reproduzir apenas as cenas que viram.	

Fonte: Elaborado pelo autor.

A fim de permitir, então, essa troca real entre alunos-espectadores, elenco e professoras da escola, dividimos os jogadores em grupos, incluindo as atrizes nessa formação. Com os grupos formados, elenco e alunos, de igual para igual, dispuseram-se a fabular diálogos com o espetáculo, na expectativa de (re)construir "prolongamentos criativos que buscassem dar conta das questões propostas pelo espetáculo" (DESGRANGES, 2006, p. 167). Novamente, o desafio foi que eles descobrissem novas formas de representar fisicamente os animais com o corpo e com a voz, porém, agora, também poderiam complementar esse desafio com o uso de fantoches ou objetos cênicos diversos: todos usados no espetáculo estavam ali, ao alcance deles, podendo ser explorados.

Em alguns grupos, mesmo com a presença do elenco, foi necessária minha intervenção inicial, sugerindo e provocando-os a não reproduzir cenas/narrativas/músicas, pois começaram a querer ilustrar apenas o que tinham visto no espetáculo. Percebendo isso, sugeri algumas situações imaginárias para exploração, tais como: dar continuidade a alguma história; Galo José apaixonou-se pela coruja, e não pela Galinha Garnisé, e agora? Na história "Gato, Rato e Cachorro também", havia um segredo escrito num papel, roído pelo rato, o que causou a inimizade deles. O que estaria escrito naquele segredo? As sugestões foram providenciais, já que a princípio eles não tinham ideia do que fazer. Essa inicial falta de ideias para a ação proposta pode ser atribuída a não estarem habituados a improvisar ou a criar algo novo, ou do criar "do nada", apenas a copiar ou a imitar algo visto antes, já que a criação também necessita de direcionamentos.

Após as apresentações dos grupos, assentamos em círculo novamente e pedi que apontassem nas cenas vistas algum aspecto interessante que descobriram na corporificação dos animais, o que gerou uma conversa bem interessante.

Com isso, partimos para o cortejo final, último jogo da proposta: ação em que elenco e alunos, utilizando-se dos acessórios disponíveis, após aprenderem a música final do espetáculo

"Se bicho eu pudesse ser", saíram em cortejo pela escola, uma vez que já estava no fim do turno.

Quadro V: Jogo 3 desenvolvido no ensaio de prolongamento do espetáculo.

JOGO	DESCRIÇÃO	RELAÇÃO DO JOGO COM O ESPETÁCULO
Cortejo final	Os alunos-jogadores aprendem a música final do espetáculo – "A Caravana Contou" – e, podendo usar malas e objetos cênicos diversos do espetáculo, junto com o elenco, todos saem em cortejo pelas dependências da escola.	Cantar, narrar, corporificar

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ver os alunos, junto com o elenco, percorrer o espaço físico da escola, saindo da quadra, ou de uma sala de aula, e indo até o portão de entrada, recebendo os pais e despedindo-se dos colegas, foi, de fato, uma rica possibilidade de vivência de uma experiência estética diferenciada. E, além disso, desenvolver essa proposta juntamente com as professoras da escola, as atrizes do espetáculo e os alunos, acabou estimulando ainda mais, em mim e nelas, o desejo de potencializar e enriquecer esse diálogo do espectador com a linguagem do teatro.

Considerações finais

Estudar a Pedagogia do Espectador foi, para mim, uma grata descoberta. Este tema hoje tornou-se uma prática de muita relevância para o meu cotidiano de professor e estudante de teatro.

Com isso, todo o projeto descrito foi pensado e desenvolvido com o fim de redimensionar o olhar do espectador para a linguagem do teatro no cotidiano da escola. Mas para chegar ao aluno-espectador, fui descobrindo, no caminhar da pesquisa, que há outros fatores e atores que podem influenciar nessa busca. Professores e alunos não se tornam apaixonados por teatro por meio da insistência ou do convencimento, nem tampouco da apelação.

Essa interface de quem conta e quem ouve, assim como de quem interpreta e quem vê é fundamental nesse processo de aproximação entre teatro e espectador.

> A contação de histórias é uma via de mão tripla conduzida pelas intenções. O que o conto quer dizer, o que o contador quer dizer narrando o conto; o que o

> ouvinte quer dizer a si mesmo ao ouvir o conto. Narrado, narrador e ouvinte: três momentos de um mesmo jogo de encantamento e prazer. (BUSATTO, 2013, p.76).

Parafraseando Busatto (2013), o teatro também é uma via de mão tripla: o que o texto que dizer, o que os atores querem dizer interpretando o texto; o que o espectador quer dizer a si mesmo ao ouvir/ver a encenação. Texto, atores e espectadores: três momentos de um mesmo jogo de encantamento e prazer.

Além disso, outra inquietação que me acompanhou foram os procedimentos de análise dos jogos realizados. Fiz anotações diárias, conversei com as professoras, com o elenco, ao fim de cada proposta, a fim de ampliar a minha capacidade de avaliação, além de pedir às professoras que me enviassem os relatos das experiências compartilhadas por elas. No entanto, como eu fui o propositor direto das ações, estava bastante envolvido no processo como um todo, e, possivelmente, posso ter deixado escapar ricos detalhes da vivência, seja dos alunos, do elenco e das professoras da escola.

No processo individual de avaliação dos relatos das professoras e das minhas anotações, tentei ampliar em mim um exercício de uma escuta ativa, que fosse sensível à presença da leitura do teatro na escola e ao modo como a proposta chegava aos envolvidos, diretos ou indiretos.

Nesse exercício de escuta, fica a pergunta que mais me perseguiu e me inquietou: como seria a observação do desenvolvimento do projeto, se outra pessoa estivesse conduzindo as ações, e a mim coubesse "apenas" observar os envolvimentos, implícitos e explícitos de todos?

Da mesma maneira, me questiono: se eu não estivesse em cena, se não fosse ator ou diretor do espetáculo, e pudesse acompanhar o desenvolvimento e a maturidade das professoras-atrizes e, principalmente, as reações dos espectadores no momento em que a peça se desenrolava, teria outras percepções e avaliações?

Também, paralelas indagações me perseguiram no decorrer das intervenções: sendo diferente o conceito escolhido para as apropriações dos alunos, que não a fisicalização, o envolvimento dos jogadores poderia ser outro, de maior ou menor influência na investigação? Se eu tivesse estabelecido um procedimento de análise comparativo com alunos e professoras que não participaram das oficinas, teria mais dados para aferir a eficácia do processo que instaurei?

Fica, também, uma provocação final do principal pesquisador estudado por mim:

> É necessário que todos os educadores de uma escola estejam sensibilizados para a experiência artística, para que o acesso dos alunos à linguagem teatral não seja uma luta isolada do professor de teatro no interior da própria instituição escolar, como um dever que competiria somente a esse professor. Ao contrário, é desejável que os projetos de formação de espectadores, bem como o de frequentação de museus, cinemas, e incentivo à leitura não sejam iniciativas individuais, heroicas, desprovidas de apoio institucional (DESGRANGES, 2010, p. 71).

São questões pertinentes que podem ser caminhos para as próximas investigações.

O fato é que essas e outras preocupações no desenvolvimento desta pesquisa me fizeram continuar estudando e realizando as ações em outras oportunidades de vivências, já que o grupo Caravana de Histórias pretende continuar se apresentando nas escolas da rede municipal de ensino de nossa cidade.

Referências

BUSATTO, Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI**: tradição e ciberespaço. 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro:** provocação e dialogismo. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____.**A Pedagogia do espectador.** São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. **A inversão da olhadela:** alterações no ato do espectador teatral. São Paulo: Hucitec, 2017.

KOUDELA, Ingrid. Apresentação do dossiê Jogos teatrais no Brasil: 30 anos. *In*: **Revista de História e Estudos Culturais**. Janeiro/Fevereiro/Março/Abril de 2010. Vol. 7, Ano VII, nº 1. Disponível em:<http://www.revistafenix.pro.br/PDF22/TEXTO_08_APRESENTACAO_DOSSIE_INGRID_DORMIEN_KOUDELA_FENIX_JAN_FEV_MAR_ABR_2010.pdf> Acesso em: 13/08/2017.

_____. **A ida ao teatro**. Programa Cultura e Currículo. São Paulo, 2010. Disponível em: < http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/administracao/Anexos/Documentos/42009063014031 6A%20ida%20ao%20teatro.pdf>. Acesso em: 26/08/2017.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

A MÚSICA COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Kassiana Alves Leite[1] – FSDB

Resumo
A música, quando inserida nas aulas, torna-as mais dinâmicas e atraentes para a criança. Partindo da verificação da ausência da música em alguns ambientes escolares da rede pública de Manaus, o presente artigo tem o propósito de compreender a importância da música para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil. Para tanto, realizou-se uma pesquisa no CMEI Escritora Raquel de Queiroz, situado na Zona Oeste da cidade de Manaus, com a participação de seis professoras da Educação Infantil, do turno vespertino, selecionadas considerando o tempo de profissão e o trabalho realizado na escola, que responderam a um questionário. Por meio da análise qualitativa das respostas, constatou-se que a música viabiliza o processo ensino-aprendizagem, pois auxilia as crianças na absorção de conhecimento, favorecendo o seu desenvolvimento social, cognitivo, linguístico e psicomotor. Emprega-se aqui a metodologia de caráter explicativa, bibliográfica e de campo.
Palavras-chave: Música. Educação Infantil. Ensino-aprendizagem.

Introdução

A música está presente em nossas vidas, em toda sociedade e na cultura, interferindo, assim, também no desenvolvimento motor, linguístico e afetivo do ser humano. Vera Pessagno Bréscia, na obra *Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva* (2003), afirma que "a música é uma linguagem universal, estando presente em todos os povos, independentemente do tempo e do espaço em que se localizam" (BRÉSCIA, 2003, p. 25). Dessa maneira, a música é considerada uma linguagem. Conforme, ainda, o Referencial Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (RCNEI), "a música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e do relacionamento expressivo entre o som e o silêncio" (BRASIL, 1998, p. 45). Ou seja, a música tem o poder de conversar por meio das suas letras, dos movimentos que podem ser realizados ao escutá-las, fazendo com que a criança fique desinibida e entre em contato com o ambiente em que se encontra. Partindo desse pressuposto, algumas indagações

[1] Graduada no curso de Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Salesiana Dom Bosco. Pós-graduanda em Neuropsicopedagogia pela Faculdade São Luís. E-mail: al.kassiana@gmail.com

sobre o trabalho com essa forma artística em sala de aula podem ser levantadas: Os docentes da Educação Infantil utilizam a música como recurso pedagógico? Quais são as dificuldades enfrentadas pelos docentes da Educação Infantil para que utilizem a música em sala de aula?

O objetivo principal deste estudo é compreender a importância da música para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil. Os objetivos específicos consistem em identificar as contribuições que o ensino da música pode proporcionar para a aprendizagem da criança e descrever como a música pode auxiliar em diversas atividades pedagógicas, bem como verificar se os docentes da Educação Infantil utilizam a música como recurso pedagógico.

Neste trabalho, é utilizada a pesquisa explicativa e bibliográfica. A pesquisa de campo ocorreu durante a coleta de dados a partir do questionário. Este foi estruturado com nove questões abertas e três questões fechadas e foi aplicado às seis professoras para que fossem obtidas informações a respeito de como elas utilizavam a música como recurso pedagógico em sala de aula. A partir disso, buscou-se explicações para o fato de as docentes não utilizarem a música como recurso pedagógico e foram traçadas metas que visam mostrar sua importância para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Assim, a análise de dados, processou-se de forma qualitativa. A escola contemplada para participar desta pesquisa foi o CMEI Escritora Raquel de Queiroz, localizado na rua R. Vinte e Sete de Outubro, nº. 15, Bairro da Paz, situado na Zona Oeste da cidade de Manaus. Como dito anteriormente, seis professoras da Educação Infantil, do turno vespertino, concordaram em participar da pesquisa e concederam suas respostas ao questionário. É relevante assinalar que as docentes já atuam na área há mais de dois anos, possuindo, portanto, experiência no campo de atuação, além de serem bastante proativas em sala de aula e na escola.

Desse modo, neste artigo, num primeiro momento, discorre-se sobre a história da música e trata-se acerca do surgimento da Educação Infantil no Brasil, seguindo a trajetória que a música percorreu até ser inserida nesta etapa da educação básica. Posteriormente, reflete-se a respeito da importância da música no processo ensino-aprendizagem das crianças, ressaltando que esta deve ser utilizada como recurso pedagógico em sala de aula, pois desperta a criatividade e ajuda na socialização, deixando, principalmente, o ambiente escolar favorável à comunicação, bem como mais alegre e divertido. Por fim, analisa-se as respostas das professoras dadas às questões inseridas no questionário, estabelecendo uma discussão com as teorias que fundamentam esta pesquisa.

Breve histórico da música e sua legislação para a Educação Infantil

A música sempre participou da vida e da história do homem, marcando presença desde a antiguidade. Segundo Vera Pessagno Bréscia (2003, p. 29), "as pesquisas históricas, étnicas e antropológicas têm evidenciado a presença universal e permanente da música". Em sua origem etimológica, a palavra música remete à "arte das musas", pois Orfeu, considerado o deus da música, utilizava-a para inebriar os homens e era ela quem auxiliava o equilíbrio do cosmo na mitologia grega.

Na Grécia antiga, os gregos costumavam ouvir música em todo lugar onde estivessem reunidas várias pessoas, como nos jogos, nos funerais, no teatro. Era componente obrigatório no dia a dia destes povos. Nessa época, o filósofo Pitágoras de Samo ensinava como acordes musicais e melodias geravam respostas no organismo humano. A respeito disto, Bréscia (2003, p. 31) discorre que "Pitágoras demonstrou que a sequência correta dos sons, se tocada musicalmente num instrumento, pode mudar padrões de comportamento e acelerar o processo da cura". No Egito antigo, por sua vez, a música era usada para adorar líderes. Para além disso, foram encontrados vestígios como murais, mosaicos, textos e objetos que indicavam ser de atributos religiosos, militar e social (ANDRADE, 2012, p. 9).

A inserção da música no Brasil é marcada por dois fatos históricos. Ao chegarem no Brasil, por volta do século XVI, os jesuítas buscaram introduzir a doutrina católica e catequisar os índios. Para que isto se concretizasse, usavam suas músicas com o intuito de atrair a atenção dos índios. Ao passo que os escravos negros que vieram da África carregavam consigo sua musicalidade e trouxeram, também, sua cultura baseada em música, dança e ritmo. Sendo assim, a eles se deve grande parte da construção da *Música Popular Brasileira* (MPB), precisamente no século XX, levando o Brasil à abundância musical.

Portanto, nota-se que a música chegou ao Brasil por meio dos padres jesuítas e dos povos africanos, mas que não visava um foco educativo, apenas o ensino de como manusear instrumentos musicais, ou era usada com a pretensão de que os povos indígenas aderissem à religião católica imposta pelos padres jesuítas. Por outro lado, atualmente, a música faz parte da vida de todos brasileiros, independentemente da cultura ou da classe social à qual pertençam. Este argumento é fundamental para a defesa da utilização da música no processo ensino-aprendizagem, já que constitui um direito de o aluno aprender sobre música.

Durante a Revolução Industrial, algumas mulheres começaram a trabalhar nas fábricas que estavam em constante crescimento, e seus filhos ficavam aos cuidados das mulheres que

não trabalhavam. Tais mulheres eram encarregadas de proporcionar às crianças o ensino de comportamentos apropriados, bem como regras morais. Assim era a ideia de Educação Infantil no passado. No Brasil, as escolas que ofereciam esta etapa de formação surgiram justamente com este intuito, de abrigar as crianças das mães que necessitavam trabalhar (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 80).

As crianças pertencentes às classes baixas não recebiam a mesma qualidade de educação das que eram filhas de pessoas com poder aquisitivo melhor, para as estas a educação buscava focar na criatividade e socialização da criança (PASCHOAL, MACHADO, 2009, p. 84). Diante desta situação surge, então, uma inquietação para que houvesse a busca da implementação de legislação e políticas públicas que amparassem uma educação igual para todos.

Com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB de 1961), ficava claro que a educação primária deveria ser oferecida nas escolas maternais ou jardins de infância. Porém, a Constituição de 1988 foi a primeira lei a incluir a Educação Infantil na sua legislação e tornou-a um dever da secretaria de educação de cada município, dando, assim, direitos para as crianças (RIBEIRO, 2012, p. 23).

Finalmente, com a LDB de 1996, a Educação Infantil ganhou forte espaço, tornando-se a primeira etapa da educação básica, extremamente importante para o desenvolvimento da criança, devendo ser complementada com a família e o seu convívio social.

Por meio dessa lei, precisamente no artigo 26, "o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos" (BRASIL, 1996). Ou seja, a partir da LDB de 1996 passa a ser possível pensar em utilizar a música em sala de aula.

Mais adiante, em 1998, é publicado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) que direciona as metodologias para a Educação Infantil. Nele, a música aparece como sendo fundamental para que a criança possa desenvolver a reflexão acerca da música, conhecendo-a cada vez mais, conforme consta no excerto transcrito.

> O trabalho com música deve considerar, portanto, que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças, inclusive aquelas que apresentem necessidades especiais. A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da auto-estima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social (BRASIL, 1998, p. 49).

Na LDB que vigora atualmente, após a atualização da mesma, a música conquista mais espaço e aparece como conteúdo obrigatório (artigo 26, 2º): "O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica".

Esse progresso é imprescindível para que a música seja reconhecida como um recurso pedagógico relevante na sala de aula, pois a forma artística está presente em todos os países e lugares, com ritmos e sons diferentes, mudando também de acordo com cada cultura. Ou seja, a música é uma linguagem universal, tendo o poder de fazer relembrar momentos, uma vez que marca certos acontecimentos da vida de alguém (BRASIL, 1998).

Os efeitos da música no indivíduo perpassam a forma física e alcançam o seu psicológico, contribuindo para a concentração, a memória, o foco e a criatividade. No dia a dia, a música se faz presente a todo momento, no rádio, na TV, dentre outros, sendo, portanto, um meio de comunicação (BRASIL, 1998).

A partir disso, a musicalização na Educação Infantil não se separa do lúdico, pois é por meio dele que a música será incluída nas práticas pedagógicas do docente, melhorando a percepção auditiva das crianças, a organização, a imaginação, a concentração, além da coordenação motora, a memória, e também a socialização, juntamente com a expressividade, como explicam Maria da Glória Gohn e Isa Stavracas no estudo intitulado *O Papel da Música na Educação Infantil* (2010).

A música no processo ensino-aprendizagem

Ao tratar do pensamento de Vygotsky na obra *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo socio-histórico* (1993), Martha Khol de Oliveira destaca que a criança aprende e, assim, desenvolve-se ao estar em contato com outros indivíduos e o meio que a cerca. A aprendizagem, afirma Oliveira (1993, p. 57), é "o processo pelo qual o sujeito adquire informações, habilidades, atitudes, valores e etc., a partir do seu contato com a realidade, o meio ambiente e as outras pessoas". Em outras palavras, é preciso que haja artifícios específicos para uma aprendizagem significativa. Portanto, a música pode ser um deste. Para tanto, como afirma Luis Rodrigo Godoi no estudo intitulado *A importância da música na Educação Infantil* (2011), é importante que as aulas sejam bem planejadas acerca do assunto a ser abordado, pois assim o professor-mediador neste processo de ensino-aprendizagem conseguirá escolher músicas que tratem de tal assunto a ser trabalhado (GODOI, 2011, p. 19).

A música contribui para que haja melhor concentração, memória, expressão corporal, criatividade, ajuda na leitura, na linguagem oral, pois a criança conhecerá novas palavras, bem como deixa a aula mais descontraída e prazerosa. Nesse sentido, o lúdico se faz presente também, por isso, quando combinada ao assunto da aula, a música estará favorecendo a aprendizagem das crianças (ANDRADE, 2012, p. 17).

A criança está em constante desenvolvimento na Educação Infantil, descobrindo o mundo e ampliando suas habilidades corporais e psicológicas. Quando entra em contato com a música, que é um meio de comunicação, passa a adquirir, cada vez mais, conhecimento a respeito da linguagem corporal (BRASIL, 1998). Conforme o RCNEI, "os movimentos de flexão, balanceio, torção, estiramento etc., e os de locomoção como andar, saltar, correr, saltitar, galopar etc., estabelecem relações diretas com os diferentes gestos sonoros (BRASIL, 1998, p. 61).

Utilizar a música como recurso pedagógico é, sem dúvida, fundamental para a aprendizagem da criança e grande estimulante para a sua criatividade. A música "Aquarela", de Toquinho (1983), é exemplo disto. Com ela é possível fazer com que a criança ponha toda sua imaginação em forma de desenhos, além de favorecer a socialização, quando o professor solicitar que compartilhe suas criações com a turma.

Outro exemplo da utilização da música é em atividades nas quais se trabalhem assuntos referentes às partes do corpo humano, que podem estimular movimentos, ou seja, a expressão corporal e até a linguagem oral, ao solicitar que todos cantem juntos. A música "Desengonçada", de Bia Bedran, é tomada aqui como exemplo para a realização deste tipo de atividade.

Vem dançar, vem requebrar
Vem fazer o corpo se mexer
Acordar
É a mão direita, mão direita, mão
Direita agora,
A mão direita, que eu acordar.
É a mão esquerda, a mão esquerda,
A mão esquerda agora
As duas juntas que eu vou acordar
(refrão)
É o cotovelo direito, é o cotovelo
Direito
É o cotovelo que eu vou acordar...

Fonte: Trecho da música "Desengonçada", de Bia Bedran. Disponível em: < https://www.letras.mus.br/bia-bedran/561347/>. Acesso em: 2 mai. 2019

Também é possível, na disciplina de Português, fazer uso das músicas para aumentar o desempenho das crianças. Ao ensinar o assunto das sílabas tônicas, numa linguagem mais prática para elas, se diz: "qual a sílaba mais forte". Exemplo: **cai**, **cai**, ba**lão**, **cai**, **cai**, ba**lão**... ("Cai, cai, balão" – Francisco Alves). Nesses casos, o professor pode solicitar que as crianças batam palmas ou os pés quando disserem a sílaba tônica (GODOI, 2011).

Inúmeras são as possibilidades para o uso da música no processo de ensino-aprendizagem. O professor pode debater acerca do assunto que a composição trata e ouvir sugestões das crianças, mesmo que elas pouco conheçam algumas canções, prendendo a atenção e favorecendo a participação de todas. Além disso, pode fazer uso de jogos musicais buscando trabalhar a interdisciplinaridade, dentre outros exemplos. Cabe, ainda, ao professor planejar suas aulas e inserir a musicalização na Educação Infantil, pois é, sem dúvida, uma grande colaboradora para o ensino-aprendizagem (GODOI, 2011, p. 28).

Análise do questionário: diálogos com as professoras

No questionário aplicado às professoras **A**, **B**, **C**, **D**, **E** e **F**, assim identificadas nesta pesquisa, as questões de 1 a 4 referem-se, respectivamente, ao perfil destas participantes no que diz respeito ao sexo, à idade, à formação e ao tempo de serviço. Cem por cento (100%) das participantes são do sexo feminino, com idades entre 20 e 50 anos, em que 50% das entrevistadas possuem pós-graduação e todas com experiência profissional excedente há 2 anos. Inicia-se neste tópico do artigo a análise das respostas das docentes às indagações presentes no questionário.

No que se refere à questão 5 (*Você utiliza a música como recurso pedagógico?*), com dados atribuídos em percentual, 100% das participantes afirmaram utilizar a música como recurso em sala de aula. Isso evidencia que a utilização diariamente em sala de aula, propicia um ensino mais significativo para as crianças, pois auxilia na melhor compreensão dos conteúdos, conforme corrobora Luis Rodrigo Godoi: "A música é uma importante ferramenta pedagógica para auxiliar as crianças em seu desenvolvimento, se planejada e contextualizada" (GODOI, 2011, p. 24). Assim, a música é um recurso pedagógico necessário em sala de aula para que as crianças tenham melhor fixação de conteúdo, além de favorecer sua criatividade e expressão oral ou corporal, e ainda, segundo Brito "É difícil encontrar alguém que não se relacione com a música [...]: escutando, cantando, dançando, tocando um instrumento, em diferentes momentos e por diversas razões." (BRITO, 2003, p.31), a música é excelente para se

utilizar em disciplinas que as crianças tenham mais dificuldades, fazendo com que tenha maior concentração nas aulas.

De acordo com as respostas dadas à questão 6 *(Caso sua resposta seja SIM, de qual forma a música é utilizada? Caso a resposta seja NÃO, por que a música não é utilizada como recurso para aprendizagem?),* as professoras **B**, **C**, **D** e **F** fazem o uso da música na rotina das crianças, no início da aula, saída e entrada da hora do lanche e no decorrer de algumas aulas, utilizando canções que tenham relação com o tema abordado, para melhor concentração no conteúdo ministrado, enquanto as professoras **A** e **E** utilizam a música, principalmente, em atividades lúdicas, como jogos educativos, danças e encenações teatrais.

Todas as professoras fazem a música estar presente em algum momento na sala de aula. Segundo Gohn e Stavracas, "cada atividade, em suas diferentes especificidades, favorece o processo de aprendizagem da criança à medida que oferece a ela a oportunidade de externar suas emoções e construir significados para cada nova vivência adquirida" (GOHN; STAVRACAS, 2010, p. 92). Desse modo, a música pode ser usada, diariamente, favorecendo a interação e a socialização entre as crianças e o professor, tornando, de fato, a aula mais descontraída, dinâmica, visando à absorção gradativa do conhecimento.

Quanto à questão 7 (*Você já fez algum curso de capacitação para utilização da música no processo de aprendizagem?*), as respostas mostram que 67% das participantes já realizaram curso de capacitação sobre a música no processo de aprendizagem, ao passo que 33% não realizaram. Por outro lado, seguindo a sequência em que as questões foram realizadas, na questão 8 (*Se SIM para a resposta da questão anterior, o curso de capacitação foi oferecido pela escola, realizada por conta própria, outros?*), as professoras **A** e **B** disseram ter realizado o curso por conta própria, assim como as professoras **E** e **F** destacaram ter realizado a formação por meio da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Isto deixa evidente a preocupação que as professoras têm com a formação continuada, importante para tornar o ensino mais eficiente.

O curso de formação, em geral, é importante e essencial para a qualificação do profissional. Sendo assim, os cursos de formação musical ajudam o professor a conhecer possíveis formas de como trabalhar com a música em prol da aprendizagem das crianças, como claramente ressaltam Moreira, Santos e Coelho (2014) em *A música na sala de aula: a música como recurso didático*:

> O professor de Educação Infantil e Anos Iniciais, com conhecimentos em educação musical, além do trabalho musical em si, poderão compreender, com mais clareza, os objetivos da educação musical no espaço da aula, rompendo com práticas tradicionais, fragmentadas, que se sustentam, sobremaneira, no adornamento de rotinas da escola (MOREIRA; SANTOS; COELHO, 2014, p. 47).

Com efeito, ao realizar o curso de formação, o professor aperfeiçoará, cada vez mais, seus conhecimentos, além de adquirir novos, tornando suas aulas e atividades diárias bem mais atrativas.

Na questão 9 (*Na sua opinião você acha que a música melhora o processo de aprendizagem?*), por sua vez, todas as participantes responderam acreditar que a música favorece o processo de aprendizagem, ao passo que duas ressaltaram que ajuda na concentração, na leitura e psicomotricidade das crianças, deixando evidente que as professoras acreditam nos benefícios que a música pode trazer para a aprendizagem. De fato, segundo Lima e Sant'anna (2013), em *A música na educação infantil e suas contribuições no cotidiano escolar*, a música contribui gradativamente para trabalhar a memória, a atenção e o foco da criança:

> A música além de ser um grande meio de socialização e uma área de conhecimento, é também um instrumento facilitador de aprendizagem, ela é uma arte que incorpora coordenação motora, memorização, atenção, através da música a criança encontra um meio de se expressar e manifestar[...] (LIMA; SANT'ANNA, 2013, p. 113).

Ou seja, a música contribui e facilita o processo de aprendizagem, pois deixa a criança mais interessada no que será abordado em sala durante as aulas.

Quanto às contribuições que o emprego da estratégia musical pode favorecer ao desenvolvimento das crianças, a Tabela 1 explicita:

Tabela 1: Informações relacionadas às respostas da questão 10 (Quais as contribuições que a utilização da música oferece aos alunos?).

CONTRIBUIÇÕES DO EMPREGO DA MÚSICA PARA AAPRENDIZAGEM	
Sujeitos da pesquisa	
Professoras	Respostas
Professora **A**	Raciocínio lógico.
Professora **B**	Desenvolvimento motor, linguístico e afetivo.
Professora **C**	Vocabulário, expressividade e fixação de conteúdo.
Professora **D**	Interação, noções de ritmos e melodias, versos e histórias cantadas.
Professora **E**	Concentração e criatividade.
Professora **F**	Habilidades que envolvam a música.

Fonte: Banco de dados da autora.

Nota-se que a música favorece a criança em vários aspectos, contribuindo melhor para a sua formação Segundo Lima e Sant'anna:

> Na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a música tem grande contribuição e estimula o desenvolvimento mental e psicológico das crianças, que vão beneficiar o seu desenvolvimento, promovendo a socialização na sala de aula, a criatividade, o desenvolvimento da coordenação motora, expressão corporal, a linguagem oral e possibilita sua integração cultural (LIMA; SANT'ANNA, 2013, p. 111).

Portanto, o professor pode fazer uso da música em vários momentos em sala de aula, englobando as diversas disciplinas curriculares, abrindo espaço para um ambiente mais propício à aprendizagem e reforçando o desenvolvimento cognitivo, linguístico, psicomotor e socio afetivo por completo da criança, que juntos colaboram para melhor absorção do conhecimento.

Na questão 11 (*A escola oferece recursos para que a música seja trabalhada em sala de aula?*), todas as professoras responderam que a escola oferece materiais para se trabalhar com a música, como: cd's, dvd's, aparelho de som e *internet*, que as auxiliam grandemente, assim podem escutar, cantar e fazer as melodias presentes para ensinar. Os recursos materiais são essenciais para utilizar a música em sala. Godoi (2011) salienta que a disponibilidade de ferramentas para trabalhar com a música nas escolas constitui o principal caminho para viabilizar esta prática pedagógica na Educação Infantil. Por isso, toda escola deve fornecer materiais acessíveis a todos os professores, considerando, primariamente, que isto possibilitará que a música seja um recurso presente e utilizado por eles.

Em relação à questão 12 (*Há alguma dificuldade para se utilizar a música como recurso pedagógico?*), todas as professoras responderam não terem dificuldade para utilizar a música como recurso pedagógico, o que mostra a relevância do papel destas professoras em sala de aula quanto à utilização de canções. Nesse sentido, considerando que as professoras não encontram obstáculos para o uso da música, suas práticas de ensino tornam-se mais frequentes, visto que facilitam a aprendizagem dos alunos, como afirma Andrade: "A professora é a mediadora e tem um papel importante no crescimento e desenvolvimento dos alunos e é preciso que esses educadores busquem a cada dia novos meios que os levem a facilitar a aprendizagem dos alunos" (ANDRADE, 2012, p. 18).

Portanto, o professor deve sempre estar buscando maneiras de trabalhar com a música de formas variadas em cada aula, pois, sabendo desenvolver atividades com este recurso

proporcionará um ensino divertido e diferenciado, facilitando o processo de ensino-aprendizagem.

Considerações finais

A partir desta pesquisa, constatou-se que a música utilizada como recurso pedagógico tem papel crucial em favorecer um ambiente mais agradável para as crianças da Educação Infantil, cuja importância é inerente ao seu desenvolvimento social, cognitivo, linguístico, psicomotor, que são elementos determinantes para a aprendizagem, favorecendo, assim, um ensino de forma integral e significativo.

O trabalho com a música pode ser inserido em todas as disciplinas curriculares, ou seja, existe uma gama de possibilidades, e cabe ao docente adequar as canções ao tema ou assunto abordado em sala, ciente de que estas canções não são apenas para brincar ou divertir as crianças, pois, quando planejadas, têm uma visão pedagógica, despertando a concentração, a memória, a percepção, a criatividade, contribuindo também para a socialização entre as mesmas. Por outro lado, isso reforça, ainda, a relevância da formação continuada do professor, que viabiliza o conhecimento de novas práticas pedagógicas.

Evidenciou-se que todas as participantes da pesquisa utilizam a música como recurso pedagógico para ministrar aulas mais significativas no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem, não tendo, portanto, dificuldades para a tornar presente em seus recursos diários durante as aulas, ressaltando, assim, o valor que o trabalho com a música representa para a formação da criança.

Referências

ANDRADE, Annielly da Silva. **A música como instrumento facilitador da aprendizagem na Educação Infantil**. Guarabira: UEPB, 2012. 27p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n° 9.394/96**, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 2 mar. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, altera a Lei no 9.394, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm >Acesso em: 3 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRÉSCIA, Vera Pessagno. **Educação musical**: bases psicológicas e ação preventiva. Campinas: Átomo, 2003. 154p.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil:** proposta para a formação integral da criança. 2.ed. São Paulo: Petrópolis, 2003.

GODOI, Luis Rodrigo. **A importância da música na Educação Infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2011. 34p.

GOHN, Maria da Glória; STAVRACAS, Isa. O Papel da Música na Educação Infantil. **EccoS Revista Científica**. São Paulo, vol. 12, n. 2, Jul-Dez, p. 85-114, 2010. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71518580013>. Acesso em: 8 fev. 2019.

LIMA, Grasielle Perdigão de; SANT'ANNA, Vera Lucia Lins. **A música na educação infantil e suas contribuições no cotidiano escolar**. 2013. 116p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Minas Gerias, Brasil.

MOREIRA, Ana Claudia; **SANTOS**, Halinna; C**OELHO**, Irene da Silva. A música na sala de aula: a música como recurso didático. **UNISANTA Humanitas**. São Paulo, v. 3 n. 1, p. 41-61, 2014. Disponível em <http://periodicos.unisanta.br/index.php/hum/article/view/273/274> Acesso em: 2 mai. 2019.

OLIVEIRA, Martha Khol de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento–um processo socio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993. 111p.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Campinas, n. 33, mar. 2009. **Revista HISTEDBR** On-line. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf.>. Acesso em: 22 set. 2018.

RIBEIRO, Rosa Maria. **Música na educação infantil**: um mapeamento das práticas pedagógico-musicais na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. 2012. 141p. Dissertação (Mestrado em Música) Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Música. Belo Horizonte/Minas Gerais.

A POÉTICA DA MONITORIA DE "JOGOS TEATRAIS" NA FORMAÇÃO DOS DISCENTES DO CURSO DE TEATRO DO SEMIÁRIDO BAIANO

Carlos Alberto Ferreira da Silva[1] – UFAC/UNEB
Marcos Vinícius Silva Nunes[2] – UNEB

Resumo
Busca-se, neste texto, uma escrita poética pela ótica do orientando e do orientador, trazendo relatos de experiências sobre a prática da Monitoria de Jogos Teatrais, realizada no recém-criado curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Estadual da Bahia - Campus VII, em Senhor do Bonfim. Com discentes de diferentes lugares do estado da Bahia e do Pernambuco, os encontros da monitoria contribuem para um aprofundamento da disciplina de Jogos Teatrais, bem como com o envolvimento e interesse do coletivo com o curso. Portanto, a escrita se estrutura a partir de um viés de falas, de situações e de relatos desta experiência poética no semiárido baiano.
Palavras-chave: Jogos Teatrais. Monitoria. Vivências.

INTRODUÇÃO

Propõe-se com este trabalho apresentar o processo de ensino/aprendizagem dos discentes do curso de Teatro, bem como a importância da Monitoria de Ensino, enquanto via pedagógica e de mediação entre a prática e a teoria. O curso de Teatro da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), está localizado no Departamento de Educação Professor Doutor Paulo Batista Machado, Campus VII, no Centro-Norte do estado da Bahia, no Território de Identidade Piemonte Norte do Itapicuru - TIPNI, na cidade de Senhor do Bonfim. Em 2018, iniciou-se a primeira turma do curso de Teatro, ampliando o pensamento e a discussão sobre o fazer teatral, a partir de um ensino contextualizado e em diálogo direto com a cultura do semiárido baiano.

[1] Carlos Alberto Ferreira é encenador, performer, ator, produtor teatral. Doutor em Artes Cênicas pela UFBA; cursou o Doutorado-Sanduíche na Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3; Mestre pelo PPGAC-UFBA (2012-2014). Graduado em Artes Cênicas Licenciatura e Bacharelado com ênfase em Direção Teatral e Interpretação, pela Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP (2006-2011). Atualmente, educador adjunto do curso de Teatro da Universidade Federal do Acre, mas estava como docente da Universidade do Estado da Bahia entre os anos de 2018/2019, período este que foi realizado o presente trabalho. carlosferreira1202@gmail.com

[2] Marcos de Assis é ator, músico e, atualmente, graduando do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade do Estado da Bahia, de Senhor do Bonfim, Campus VII. marcosvinicius1@outlook.com

Dessa forma, este texto poético parte de um olhar e de uma experiência com o componente curricular de Jogos Teatrais, realizado no primeiro semestre de 2019, segunda turma do curso, ministrado pelo educador Carlos Alberto Ferreira da Silva e, tendo como monitor, o discente Marcos de Assis, que realizou encontros semanais com a turma, em horário oposto ao da disciplina, às segundas-feiras de 19:30 às 21:30. A proposta da disciplina de Jogos Teatrais busca como princípio compreender a importância do Jogo no ensino de Teatro, tendo como estímulo a participação do discente como um agente participante de uma proposta prático-teórica, cujo desenvolvimento pedagógico/artístico do estudante de Teatro se caracteriza por um viés coletivo a partir de uma perspectiva multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar (MIT). Vale ressaltar que a disciplina de Jogos Teatrais possui uma abordagem e uma importância para grande parte das matrizes curriculares dos cursos de Artes Cênicas e Teatro, no contexto nacional, pois o conteúdo torna-se um ponto de entrada no universo dos estudos teatrais, pairando por grande parte das demais disciplinas do curso. Dado a importância desta disciplina, a função do monitor tornou-se fundamental, além de acompanhar as atividades do docente, o discente promoveu encontros e práticas no contraturno.

O jogo, enquanto abordagem pedagógica, instiga e faz emergir uma proposta no coletivo quase esquecida, pouco utilizada e compreendida, muitas vezes depreciada. Por isso, nos cursos de Teatro, muitas vezes, a disciplina de Jogos Teatrais está no primeiro semestre, na expectativa de gerar este envolvimento do coletivo enquanto estudantes e fazedores de teatro. Os Jogos Teatrais constituem uma abordagem de aprendizagem e de práticas relacionadas ao fazer teatral. Neste conteúdo a proposta pedagógica alicerçou-se em autores e pesquisadores que utilizam dos jogos como abordagem pedagógica. Mas, neste texto, a escrita parte das leituras de Viola Spolin (2004), que são frequentemente usadas no contexto da educação como no treinamento de atores. Por esse viés, a partir dos Jogos Teatrais, os discentes se sentem com mais liberdade pessoal dentro das regras estabelecidas para criar e improvisar através dos temas que são trabalhados.

Percebe-se que, o Jogo Teatral, partindo dessas abordagens como princípios, passa a se relacionar com o contexto do sujeito/artista, de modo que a prática se instaura pela experiência do fazer e pelo sensível. Assim, a prática se constrói através de pesquisa, investigação e intuição, buscando compreender as fases, os sujeitos e o contexto para se chegar ao resultado.

A MONITORIA

Conforme salientado, a monitoria havia como proposta pedagógica estimular os discentes a praticarem e a exercitarem um processo laboratorial, a partir de um diálogo com a disciplina, bem como com as teorias da autora Viola Spolin, que se tornou uma referência base de investigação e pesquisa no presente trabalho. Por isso, a partir dos estudos de Viola Spolin e seus jogos teatrais, propõe-se o relato de uma experiência, na qual o discente/monitor investiga uma abordagem de como praticar e jogar os jogos teatrais proposto pela americana. Dessa forma, essa poética textual propõe uma reflexão sobre o como foi o laboratório prático de pesquisa em Viola Spolin, no contraturno da disciplina, organizado pelo monitor de Jogos Teatrais, junto a outros estudantes do curso, a maioria recém-chegados a universidade. Embora, quase todos fossem estudantes do primeiro semestre – com exceção de uma, Luana Coelho Rocha – alguns já traziam certa experiência; enquanto outros, iniciavam no fazer teatral através da universidade. No entanto, percebeu-se, através dos encontros, que os discentes participantes escolheram o curso com o intuito de se reconhecerem como artistas e de se profissionalizarem nas artes cênicas, essas características foram de suma importância no entendimento desses corpos frequentadores, pois percebia o interesse desses discentes em participar semanalmente dos encontros.

Ao propor um laboratório prático de pesquisa, dentro dessa cadência da pesquisa, para Carlos Alberto Ferreira da Silva (2018, p. 39), trazendo para a perspectiva do educador, do monitor, do encenador "o laboratório prático de pesquisa, faz-se presente nas produções artísticas, na organização das propostas, no diálogo com as diferentes abordagens de ensino/aprendizagem". Por isso, o uso da palavra laboratório torna-se pertinente, pois a proposta da monitoria se estruturou no observar, experimentar e produzir, abordando conceitos trazidos por Viola Spolin, mas, transfigurando-os no ponto de vista do discente/monitor. Assim, o trabalho partiu de alguns jogos teatrais propostos no livro *Jogos Teatrais: O Fichário de Viola Spolin* (2014), como a "substância de espaço", o "Onde", o "Quem", o "Quê", o "Dar e Tomar" e, *a posteriori*, uma investigação da ação interior e sua potência enquanto trabalho físico para o ator. Todavia, não há como pensar somente nos jogos e seus desdobramentos, pois o papel da avaliação, do foco, do fisicalizar e da dialética entre jogador[3] e orientador[4] foram igualmente instigantes.

[3] Os estudantes participantes.
[4] O monitor responsável.

Dessa forma, neste momento textual, pedimos licença para expressar na primeira pessoa, por isso, para mim, Marcos de Assis, a experiência de "ser" monitor de ensino de uma disciplina foi, muitas vezes, um desconforto, principalmente por querer entender o que acontecia na sala de aula sem saber bem o que fazer e no que resultava. Informo: mesmo com todas essas inquietações, haviam vivências. Já para mim, como orientador de Marcos de Assis, nossas conversas se pautavam a partir dos planos de aulas elaborados pelo discente, momento este onde podíamos compartilhar tanto das alegrias como das inquietações de ser educador e entender o como agir com o educando em formação. Em vista disso, fomos levados a nos questionar: "o que é teatro? e como fazê-lo?", se o discente pratica através do "talento" ou é necessário trabalhar, vivenciar o labor do palco para se chegar à espontaneidade, conceito este que para Viola Spolin (2006, p. 339) seria "um momento de explosão; um momento livre para a autoexpressão". Confesso, que como monitor, os problemas e as dúvidas sempre estiveram presentes e pareciam apenas transpor-se de um lado para o outro – assim que resolvia um, outro horizonte de desafios já se abria para mim.

O importante da Monitoria de Ensino, que o processo se estrutura por um viés didático, em que tudo se estrutura de forma orgânica, em alguns momentos com facilidades para planejar e realizar a aula; outros, com dificuldade de como proceder diante de alguns desafios. Mas, as palavras de Marcos de Assis esclarecem de forma poética o que é a experiência de "ser" e se "colocar" na prática docente:

> Ainda assim, tudo se deu de forma muito orgânica – me senti como uma personagem de videogame que passa por fases e fases; pois caí no poço e tive que voltar alguns passos; resolvi enigmas que me pareciam indecifráveis; me alterei ao errar repetidas vezes e achar impossível o avanço, mas segui buscando uma nova forma de andar. Sempre precisei extrair aprendizado dos meus erros, porque é no solo fértil do errado que o certeiro floresce. Não é fácil, o erro é chão seco da mata branca; difícil de lidar, por vezes ruins de respirar, mas que se bem compreendido pode esverdear no menor pingo de chuva. Atravessar esse campo árido do orientar me foi difícil, mas fui com sede de entender – andei de pé descalço, suei, senti o bafo quente de um novo horizonte, pisei, sem medo dos espinhos: me furei. E, no passo que meu pé deixava, eu vi nascer flor (ASSIS, 2019, relato de experiência).

DESENVOLVIMENTO

Um ponto importante a salientar é que, como grande parte dos discentes são da região, muitos não tiveram acesso e oportunidade de frequentar espaços culturais, bem como apreciar espetáculos artísticos. Por esse motivo, a disciplina de jogos teatrais, inicialmente, possui um

caráter lúdico, de tal ponto que o fazer está atrelado ao jogar, ao experenciar, ao brincar. Para Viola Spolin no livro *Improvisação para o Teatro* (2006), aborda a temática da improvisação, por essa via, tanto na disciplina, quanto na monitoria, tornou-se de suma importância investigar, não apenas pelo viés teatral e textual, mas, principalmente, no âmbito corporal. De acordo com a autora improvisação é,

> Jogar um jogo; predispor-se a solucionar um problema sem qualquer preconceito quanto à maneira de soluciona-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 as pessoas de qualquer tipo a oportunidade de aprender teatro; é "tocar de ouvido"; é processo, em oposição a resultado; nada de invenção ou "originalidade" ou "idealização"; uma 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 de atuação emerja da cena; um momento nas vidas das pessoas sem que seja necessário um enredo ou estória para a comunicação; uma forma de arte; transformação... processo vivo (SPOLIN, 2006, p. 341).

Na própria citação, percebe-se alguns aspectos importantes na abordagem de Spolin, como a busca por quebrar preconceitos e a busca pela espontaneidade; a relação com o ambiente concreto e inanimado; além da solução de um problema instaurado pelo jogo.

Neste viés, a proposta é descrever alguns dos encontros, no intuito de compreender a abordagem desenvolvida ao longo deste praticar. Sendo elas pelo ponto de vista do monitor, Marcos de Assis.

Vivência #1 – a perspectiva do monitor

No primeiro dia de trabalho, algumas das abordagens apresentadas por Spolin estiveram presentes. A escolha nesse primeiro momento foi trabalhar o jogo teatral a partir da *Substância do espaço* (A33), - um jogo que diz respeito ao entendimento do espaço enquanto uma substância transfigurável e interativa, de modo que o corpo possa se relacionar fisicamente e sensorialmente com esse espaço - mostrava-se pertinente então, iniciar o fazer teatral através da relação corpo-espaço. Momento este que não se caracteriza por um corpo puramente emissor, que atravessa o espaço de uma maneira irreconhecível, muito pelo contrário, se caracteriza, na verdade, por um corpo também receptor, sensível aos estímulos que lhe

atravessam, presente em um espaço mutável, mas desconhecido, por ser a todo momento transfigurável e interativo.

Mesmo para atores mais experientes, não é fácil trabalhar com elementos feitos de "substância do espaço", visto que requer muita concentração, espontaneidade e consciência por ser a criação de uma energia entre os membros do corpo com o espaço. Faz-se necessário que os jogadores criem essa relação com o jogo. Para Viola Spolin (2006, p. 337) a noção de consciência refere-se ao "envolvimento sensorial com o ambiente; ir de encontro ao ambiente", ou seja, uma relação do corpo com o espaço e vice-versa. Todavia, foi esse caminho, talvez mais avançado, que me pareceu tão importante para aquele início. Nesse sentido, o jogo *Caminhada no Espaço,* presente no fichário de Spolin na ficha (A16), tornou-se de suma importância, pois instrui o caminhar pelo espaço como se este fosse uma substância desconhecida. Como reagir a esse estranhamento? Bem, isso não é algo que se diz, mas algo que se faz, foi exatamente na vivência do jogo que os jogadores e eu, percebemos o quanto essa instrução nos leva a dilatação dos sentidos, da percepção e da consciência, principalmente porque Viola sugere o orientador/mediador a evitar que seus jogadores nomeiem a substância.

Feito isso, passamos a moldação, transfiguração e interação do corpo com a substância. Em dois grupos, sendo que um jogava e outro assistia. Os jogadores passaram a interagir com esse elemento entre a palma das mãos, permitindo que ele por si só se transformasse em outra coisa. Aqui, é claro, caímos diversas vezes na abstração completa – em certos momentos era difícil definir o que é que estava entre as palmas das mãos dos jogadores. Nesse ponto, muitos se perderam, seja por chegar a uma zona de conforto e ali estagnar, ou por realmente se sentir perdido na relação com a substância.

Fig. 1 – Monitoria de Ensino de Jogos Teatrais. Senhor do Bonfim – BA, 2019.

Vivência #2 – a perspectiva do monitor

Intrigado [confesso, meio perdido] com relação ao papel da monitoria e a disciplina, eu decidi que buscaria dialogar com o que estava sendo ministrado no turno vespertino pelo docente. Tendo isso em vista, resolvi trabalhar com o texto *A Complicada Arte de Ver*, de Rubem Alves, que além de conhece-lo, o mesmo já havia sido trabalhado em sala de aula. O texto faz uma bela diferenciação entre enxergar e ver, entendendo esse *ver* como uma dilatação da visão. Para o autor,

> Ela entrou, deitou-se no divã e disse: "Acho que estou ficando louca". Eu fiquei em silêncio aguardando que ela me revelasse os sinais da sua loucura. "Um dos meus prazeres é cozinhar. Vou para a cozinha, corto as cebolas, os tomates, os pimentões _é uma alegria! Entretanto, faz uns dias, eu fui para a cozinha para fazer aquilo que já fizera centenas de vezes: cortar cebolas. Ato banal sem surpresas. Mas, cortada a cebola, eu olhei para ela e tive um susto. Percebi que nunca havia visto uma cebola. Aqueles anéis perfeitamente ajustados, a luz se refletindo neles: tive a impressão de estar vendo a rosácea de um vitral de catedral gótica. De repente, a cebola, de objeto a ser comido, se transformou em obra de arte para ser vista! E o pior é que o mesmo aconteceu quando cortei os tomates, os pimentões... Agora, tudo o que vejo me causa espanto" (ALVES, 2004, online).

Compreender essas camadas, entende-las como arte, sem dúvida tornou um dispositivo para entender a importância que se estabelecia entre o trabalho que estava sendo conduzido; o envolvimento dos discentes nos jogos teatrais, pois havia uma frequência considerável de participantes; por fim, o processo se instaurava de forma orgânica, apesar de muitas vezes [eu, Marcos de Assis] querer realizar muitos jogos e perceber que, se eu permanece em um jogo teatral, em si, já era importante, pois nele inúmeros resultados poderiam surgir desse processo de investigação. O trabalho com jogos teatrais estimula o processo, o envolvimento, pois o objetivo a ser atingido é um processo infinito, como salienta Spolin. Vale ressaltar, mesmo preparando, organizando, não enxergamos essa cebola de uma maneira poética como salienta Alves. Implicitamente existe uma busca pelo resultado, pelo dar certo, dessa forma, quando algo dá errado, a sensação que se instaura é de frustração, é de que tudo deu errado. Talvez pelo excesso de coisas preparadas, talvez por não conseguir conectar e/ou culminar. No entanto, me fez perceber que nem todos os dias serão perfeitos e que o educador precisa, antes de mais nada, saber lidar com a dor e a frustração de se fazer e de se tornar educador.

Vivência #3 – a perspectiva do monitor

No livro *Improvisação para o Teatro* (2006), a autora apresenta os sete aspectos da espontaneidade, sendo eles: jogos, aprovação/desaprovação, expressão de grupo, plateia, técnicas teatrais, a transposição do processo de aprendizagem para a vida diária e a fisicalização.

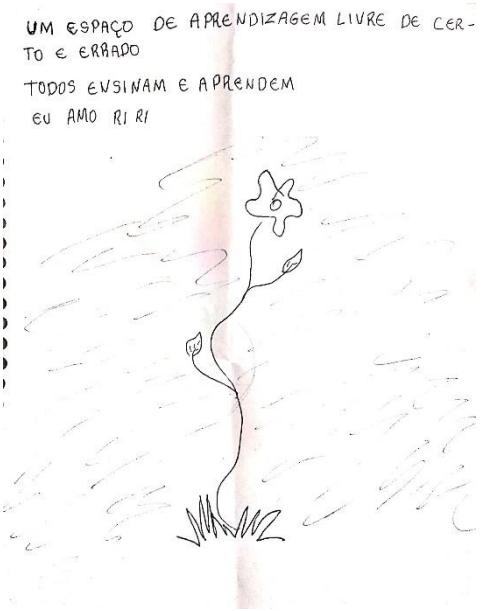
Ao buscar compreender esses termos no jogar, três princípios tornaram de suma importância, sendo eles, aprovação/desaprovação, expressão de grupo e fisicalização. Nas palavras de Viola Spolin:

> O primeiro passo para jogar é sentir liberdade pessoal. Antes de jogar, devemos estar livres. É necessário ser parte do mundo que nos circunda e torná-lo real tocando, vendo, sentindo o seu sabor, e o seu aroma – o que procuramos é o contato direto com o ambiente. [...] Muito pouco de nós são capazes de estabelecer esse contato direto com a realidade. Nosso mais simples movimento em relação ao ambiente é interrompido pela necessidade de comentário ou interpretação favorável por uma autoridade estabelecida. Tememos não ser aprovados, ou então aceitamos comentário e interpretação de fora inquestionavelmente. Numa cultura onde a aprovação/desaprovação tornou-se o regulador predominante dos esforços e da posição, e frequentemente o substituto do amor, nossas liberdades pessoais são dissipadas (SPOLIN, 2006, p. 6).

O papel do jogo é instaurar essa liberdade, esse fazer sem se preocupar com o julgamento. Dessa forma, a necessidade de provocar uma ruptura com esse pensamento de "certo e errado", pois o importante na vivência teatral é o praticar, o envolver, o querer.

Para exemplificar a importância desse fazer, falarei sobre a avaliação da monitoria de jogos teatrais e tive a ideia de fazer a "Caixinha dos Dizeres" – uma pequena caixa de papelão onde poderíamos colocar qualquer mensagem que julgássemos significativa para o dia. Dentro dela, várias mensagens, mas nesse momento cabe uma em especial: num papel bege, rabiscado delicadamente, uma flor de aspecto infantil. Entende-se o infantil como a curiosidade de uma criança em querer saber de tudo, sabendo que pouco sabe; é sonhar de olho aberto. Junto da flor a seguinte mensagem "Um espaço de aprendizagem livre de certo e errado. Todos ensinam e aprendem. Eu amo. Ri, ri"

Fig. 2: A flor. Senhor do Bonfim – BA, 2019.



A flor que escreveu essa carta, para mim, foi entendida como um silencioso obrigado. Obrigado, por sentir o nosso laboratório como ele deve ser, "livre de certo e errado"; obrigado, por estar aberta a aprender e a ensinar, porque não existiria orientador sem jogadores e, obrigado, por abarcar em poucas palavras tudo que eu pude trazer sobre a aprovação/desaprovação, sobre a expressão em grupo desses sujeitos interdependentes que através de suas singularidades puderam trabalhar em prol do coletivo. Como costumávamos dizer em roda ao final de todos os dias: obrigado.

Portanto, apegado as ideias de Paulo Freire, compreendo que as aulas ultrapassaram a ideia de reprodução, havia autonomia, envolvimento, afeto, desejo, diversão, os jogos ligavam tudo isso. Foram encontros recíprocos, cuja proposta foi buscar a emancipação tanto do educador como do educando. É na relação discência-docência que o educador encontra campo fértil para discutir questões essenciais referentes a prática do docente.

Vivência #4 – a perspectiva do orientador

No dia da entrevista para a bolsa de monitoria, conheci um menino sedento, cujas palavras na sua carta de interesse demonstravam uma vontade:

> Realizar essa monitoria, em um ambiente de calouros, é um importante fato, pois há interesse: instiga. O frescor de uma chegada a um curso de teatro é permeado por expectativas e vontades, por vezes, até desmedidas, mas, que de forma alguma devem ser podadas, mas sim instigadas e guiadas pra que

> cheguem a um pensamento mais consciente e realista do trabalho proposto, mesmo porque estamos falando de uma **licenciatura** e não de um bacharelado (ASSIS, carta de interesse, 2019).

Essas palavras me levaram a crer o desejo em querer contribuir com a formação dos discentes, mas, sobretudo, com a sua própria formação. Marcos de Assis, é um ator regionalista, ele pensa sertão, sonha sertão, dialoga com o sertão e pensa suas aulas de forma contextualizada, pois pensa na região, na história dos discentes e no que aqueles jogos podem contribuir para a sua formação, ou seja, é um educando com vias para um educador. Além de comprometido, semanalmente, realizava seus planos de aula, criando estratégias e abordagens para contribuir com a disciplina de Jogos Teatrais. Mais um detalhe, tornou-se um fissurado pelas obras de Viola Spolin.

Em suas aulas, ao observa-lo, percebia em alguns momentos a ansiedade pelo fazer tudo, tudo aquilo que estava planejado, mas durante a realização nem sempre dava certo. Para ele uma frustração, para mim a descoberta de um sujeito com anseio em fazer a diferença. Na semana seguinte, retornava com mais gás, modificando aquilo que não deu certo e reinventando a maneira de dar aula.

Em suma, preciso salientar que, a experiência de trabalhar os jogos teatrais é necessária para a formação dos discente, pois é um momento inicial e introdutório na formação dos mesmos. Já que, atualmente, um dos grandes desafios no campo do Ensino de Arte, especificadamente, em Teatro, é ser aceita e compreendida como uma disciplina presente nos currículos dos cursos do ensino fundamental e médio. Neste sentido, tem-se percebido a partir de estudos na área de arte/educação a importância de se falar sobre a arte no currículo, de forma que possibilitem a formação dos educadores no componente especifico, sendo eles, artes visuais, dança, música e teatro e não no ensino de arte numa perspectiva polivalente. Nesta premissa, em discussão e acompanhando inúmeros docentes que já estão no mercado de trabalho, o Jogo Teatral tornou-se a abordagem mais recorrente entre os educadores, principalmente, por conseguir trabalhar propostas e envolver os discentes nas diferentes temáticas trabalhadas no contexto escolar. Sendo assim, compreendendo que a monitoria de ensino se constitui como etapa formativa de grande significado para docentes e discentes, uma vez que favorece o contato entres alunos e alunas e educadores no processo de construção e reconstrução da prática pedagógica. Através da prática consegue-se sistematizar as teorias internalizadas e construídas ao longo da formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se com este trabalho/relato o quanto os projetos de ensino, pesquisa e extensão são de suma importância para os envolvidos e para os organizadores, pois as práticas estão ligadas aos sujeitos. O contexto dessas pessoas passa a fazer parte do preparo das aulas; as improvisações e os textos abordados refletem aspectos ligados ao cotidiano dos envolvidos. Nas palavras de Marcos de Assis, se fosse resumir a experiência da monitoria em uma palavra, seria *nascimento*, pois através da dificuldade presente nos encontros, a aula o desafiava, para mim, Marcos de Assis, "a dificuldade sempre me desafiou e eu, desafiado, jamais deixei de tentar". A palavra *nascimento* perpassa pelo afeto, porque antes de pesquisador e educador, **eu sou artista**, **sou sensível** a tudo que me rodeia.

Vivenciar uma monitoria de ensino foi, até o momento, uma das experiências mais enriquecedoras de minha trajetória na universidade, e, isso se deve a presença do meu orientador que, ao seu modo mais que peculiar, me cobrou, me cuidou e me orientou – a ele, o meu muito obrigado! Não pensem que a relação era, nossa como está legal, pelo contrário, a partir dos planos de aulas, realizados semanalmente, preparados, estudados, muitas vezes, voltava para casa com mais dúvidas do que certezas; para entender esse papel entre ser educando e ser educador, precisei mediar os conteúdos dos jogos junto aos discentes, apresentando os meios de como fazer e chegar na proposta, e não dando o resultado, mas mediando, como sugere Paulo Freire.

Já para mim, orientador, trabalhar com um monitor que estava sempre disposto a estudar e colaborar, certamente contribuiu com a demanda necessária para a disciplina em questão, bem como para a monitoria. A poética instaurou-se sobre a égide do investigar, do pesquisar, do experimentar e do fazer. A monitoria contribuiu como formação para a região do semiárido baiano, principalmente, para os discentes do primeiro semestre que puderam realizar o conteúdo e aprofundar na monitoria. Em alguns momentos, observando o discente, percebia o envolvimento e atenção destinada àquele momento.

Por fim, este artigo apresenta partes de um pouco do que ocorreu na prática. A caminhada é longa e cheia de reviravoltas, mas o caminho de quem se lança na estrada da educação é sempre guiado de emoções e desejos. Percebemos que a abordagem de Viola Spolin ainda tem muito a nos mostrar, a nos ensinar, pois há uma série de possibilidades possíveis de praticar, inventar e pesquisar a partir do jogo teatral.

Referências

ALVES, Rubem. **A complicada arte de ver.** Folhaonline, São Paulo, 26/10/2004. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u947.shtml>. Página consultada: 28/08/2019.

FERREIRA DA SILVA, Carlos Alberto. **Cidade Cega:** Uma encenação somático-performativa com atores/performers com deficiência visual na cidade. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia. Salvador – Bahia, 2018a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SPOLIN, Viola. **O jogo teatral no livro do diretor.** São Paulo: Perspectiva, 2004.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais: O Fichário de Viola Spolin.** São Paulo: Perspectiva, 2014.

A PRÁTICA DO CANTO CORAL NO COTIDIANO DA POPULAÇÃO DE MANAUS

Mariana da Silva Lima Monteiro[1] – UFAM
Hermes Coelho Gomes[2] – UFAM

Resumo
Este artigo é resultado de pesquisa de iniciação científica, a qual teve como objetivo principal a coleta de dados provenientes de uma amostra da população de Manaus, no sentido de verificar o seu perfil e disposição quanto a prática do canto coral. As respostas foram resultado de um questionário, aplicado a passageiros do aplicativo Uber, de forma aleatória, a indivíduos de diversos grupos sociais etários, o que gerou um perfil estatístico desse público. Este trabalho dá suporte para consultas dos profissionais que atuam na área de música e canto coral e é um indicativo de possiblidade de mercado de trabalho para os futuros egressos do curso de licenciatura em Música.
Palavras-chave: Canto coral. Estatística. Manaus.

[1] Discente do curso de Licenciatura em Música da Faculdade de Artes da Universidade Federal do Amazonas (FAARTES – UFAM), percussionista em formação pelo Liceu de Artes e Ofícios Cláudio Santoro (LAOCS), estagiária de Música do Serviço Social do Comércio – Regional Amazonas (SESC AM). Foi bolsista do programa Coral Universitário da UFAM por dois anos entre 2017 e 2019, monitora do soprano do Coro de Câmara da Orquestra Sinfônica da Universidade Federal do Amazonas (OSUFAM) em 2018 e 2019 e aluna de iniciação científica no programa PIBIC/PAIC 2018/2019 da UFAM com o projeto "A prática do canto coral no cotidiano da população de Manaus". marianaslmonteiro@gmail.com.

[2] Doutor em Música pelo Instituto de Artes da Unicamp (2012) tema da tese "O regente orquestral contemporâneo por uma visão contextualizada", Mestre em Música pelo Instituto de Artes da UNICAMP (2006) tema da dissertação "Sinfonia dos Salmos de Igor Stravinsky: subsídios para uma interpretação", Graduado em Composição e Regência pelo Centro Universitário FMU-FIAM-FAAM - (Faculdade de Artes Alcântara Machado), em São Paulo (1998), e clarinetista formado pelo Conservatório Musical Heitor Villa-Lobos(1988), em São Paulo. http://arsmusicalis.blogspot.com. Professor Adjunto e Coordenador do Curso de Licenciatura em Música da Faculdade de Artes da Universidade Federal do Amazonas FAARTES. Ministra as disciplinas: Regência, Canto Coral, Harmonia, Análise e Estruturação Musical, Contraponto, Percepção Musical, História da Música, Prática instrumental, atuando ainda como Regente Titular da Orquestra Sinfônica da UFAM (OSUFAM) e Coro de Câmara da OSUFAM. Foi professor de Regência na Pós-graduação em música/regência na Faculdade Mozarteum, 2014/2015, em São Paulo; Coordenador dos grupos de música de câmara da PUC-Campinas - Centro de Cultura e Arte, de 2005 a 2014, em Campinas-SP; Maestro Associado aos corpos artísticos do Teatro Amazonas início em 2014; Diretor artístico e regente titular da Orquestra e Coral Ars Musicalis de Campinas, de 2004 a 2015; Diretor artístico e regente do Canto Coral Exsultate de São Paulo, de 2002 a 2015; Regente do Coral do Círculo Militar de Campinas, de 2008 a 2015; Curador e diretor artístico do Festival de Música Sacra de Campinas, de 2003 a 2014; Curador e diretor artístico da Conferência de Orquestra da PUC Campinas, desde 2006 a 2014. Venceu o concurso para regente titular da Orquestra Sinfônica de Americana Recebeu a Medalha Carlos Gomes nos anos 2000, 2003, 2006, 2014 e o Diploma de Honra ao Mérito "Herbert de Sousa - o Betinho", outorgados pela Câmara Minicipal de Campinas pelos trabalhos artísticos dedicados à cidade. Tem dirigido concertos frente a Gärchinger Kantorei und Bach Collegium Stuttgart (Alemanha), Orquestra Sinfônica de Americana, Orquestra Sinfônica de Sorocaba, Orquestra Sinfônica da Unicamp, Orquestra L`estro Armônico de São Paulo, Orquestra Sinfônica de Bragança Paulista, Orquestra de Câmara do Amazonas e Coral do Amazonas, ambos copos artísticos Teatro Amazonas (Manaus). hermescoelho@gmail.com.

Introdução

O canto coral é reconhecidamente uma prática benéfica a seus praticantes e ouvintes. Amplamente difundido, é para muitos o primeiro contato com educação musical, fazendo arte através do corpo e promovendo a socialização.

O presente estudo possui caráter inédito e inovador em Manaus, dada a ausência de levantamentos anteriores expondo de forma científica a prática do canto coral no cotidiano da cidade.

Buscamos mapear de forma quantitativa a prática do canto coral em Manaus. Para tanto, foram delineados os seguintes objetivos específicos: a) verificar a presença da prática de canto coral no cotidiano da comunidade de Manaus; b) mapear em quais círculos da sociedade e presença dessa prática é mais comum; c) localizar em qual faixa etária se encontra a maior presença ativa do canto coral; d) averiguar quais tipos de coros estão mais presentes na prática do canto coral.

Para alcançar o mapeamento, realizou-se uma pesquisa básica estratégica, com o preparo de um formulário de coleta de informações, através do qual realizou-se pesquisa quali-quantitativa de levantamento.

Este processo é orientado para a análise dos dados coletados e a resultante é a presença de um grande número de variantes. Assim, foram preparados gráficos mapeando a prática do canto coral.

São aqui disponibilizadas informações úteis para profissionais da área de regência coral, técnica vocal, estudantes de Música e um indicativo de possibilidade de mercado de trabalho para os futuros egressos do curso de licenciatura em Música.

Desenvolvimento

A música assemelha-se a uma terapia que desenvolve a inteligência humana, reconhecida como fonte de promoção de equilíbrio, proporcionando um estado de bem-estar e sensações de prazer, além de incrementar a concentração e o desenvolvimento do pensamento humano (DIAS,2014).

O trabalho musical na área coral, além de todas estas vantagens intelectuais, promove o relacionamento humano e o desenvolvimento interpessoal, preparando o estudante para trabalhar em grupo, como liderado e na condição de líder.

Dentro desta perspectiva, a música trabalhada em grupos constitui-se numa forma de inclusão social, e um meio de eliminação de quaisquer barreiras entre os indivíduos, isto é, ao cumprir as regras do coro, dedicar-se ao aprendizado da música nos encontros para o ensaio, o indivíduo passa a integrar-se ao grupo na busca de realizar as metas que são comuns (FUCCI AMATO, 2009).

Assim, esta prática musical estabelece um senso de grupo que gira em torno das metas comuns, concentrando os esforços individuais para uma produção de arte de forma coletiva, em que se relacionam a disciplina com rigor e o estudo dedicado, culminando em um sentimento de grupo, de um comprometimento individual com o grupo a qual se sente pertencer.

O trabalho coral pode ser encarado com uma ferramenta eficaz para que, partindo de um entendimento de inclusão social, para uma inclusão cultural, e assim, com uma prática de vocal bem conduzida e orientada, promover a integração, vencendo as barreiras sociais (PEREIRA e VASCONCELOS, 2007).

O canto coral remonta a uma das mais antigas expressões artísticas e comunicativas do ser humano, e cantar em um grupo desta natureza traz os conhecimentos de práticas e noções essenciais para a manutenção de uma saúde vocal em longo prazo (FUCCI AMATO, 2007).

A fonte de pesquisa deste trabalho foi concentrada na coleta dados, no período de setembro a dezembro do ano de 2017, oportunidade na qual o meu orientador trabalhou na condição de motorista de Uber aplicativo, e a coleta foi obtida de pessoas das mais diversas regiões da cidade de Manaus, através de um questionário impresso oferecido aos passageiros.

É importante destacar que as respostas foram obtidas de um universo de 76 (setenta e seis) indivíduos, somando informações oriundas de várias faixas etárias, dos mais variados níveis sociais, qualificando como uma boa amostra para o mapeamento dos hábitos desta população de Manaus, sobre o tema em estudo.

A população de Manaus em 2018, estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), era de 2.145.444 pessoas. Aplicando o levantamento deste trabalho a essa estimativa, visualizamos de forma mais clara, através de números absolutos, o "nicho de mercado" para profissionais e acadêmicos ligados ao canto coral na cidade.

Os questionários impressos preenchidos pelos participantes da pesquisa foram por mim digitalizados na plataforma Google Formulários e a compilação resultante integrada a este relatório. O que segue são resultados estatísticos com gráficos que destacam a proporção dos

subgrupos conforme suas respostas e uma tabela com números absolutos do levantamento sobre a população total.

Idade:

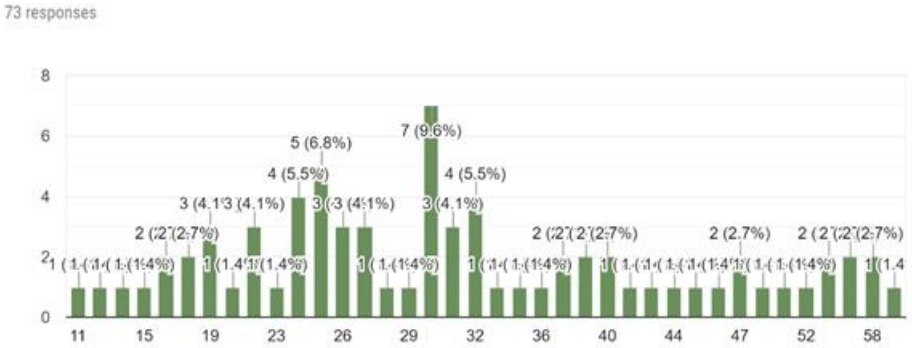


Gráfico 1 - A faixa etária dos pesquisados variou de 11 a 70 anos, sendo que a maior parte das pessoas, estatisticamente, constituíram-se em jovens de 18 a 38 anos de idade.

Formação:

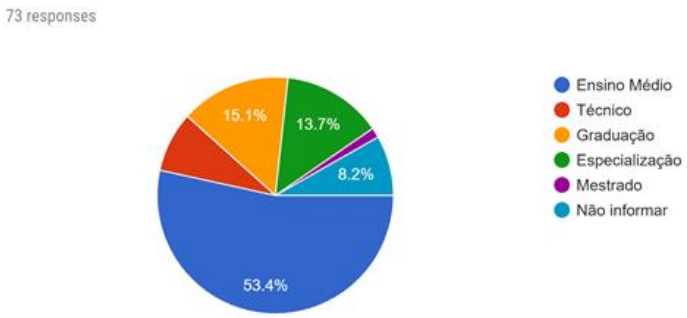


Gráfico 2 – Verifica-se que a maior parte dos respondentes, ou seja, 53,4%, tem formação de ensino médio; 15,1% tem graduação; 13,7% são especialistas; 8,2% tem formação técnica; 1,4% tem mestrado e 8,2% preferiram não informar a sua escolaridade. Nenhum informou ter doutorado.

Local de Residência:

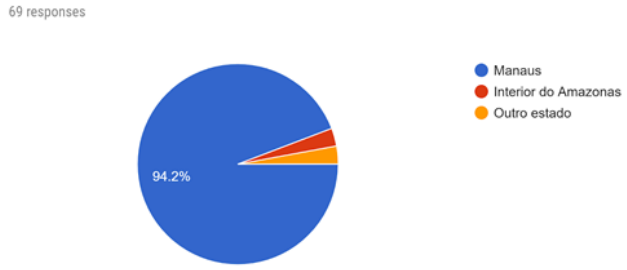


Gráfico 3 – Verificamos que 94,2% dos entrevistados residem na cidade de Manaus, apenas 2,9% residem no interior do Amazonas, e 2,9% residem em outro estado da Federação.

Você já cantou em coral?

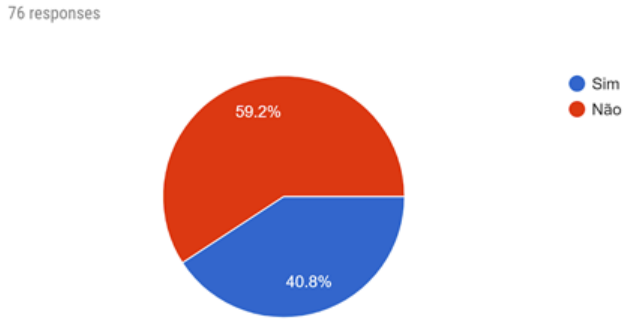


Gráfico 4 – Nesta etapa da pesquisa, 59,2% afirmam nunca ter participado de grupos corais e 40,8% cantam atualmente ou já cantaram.

Qual tipo de coral?

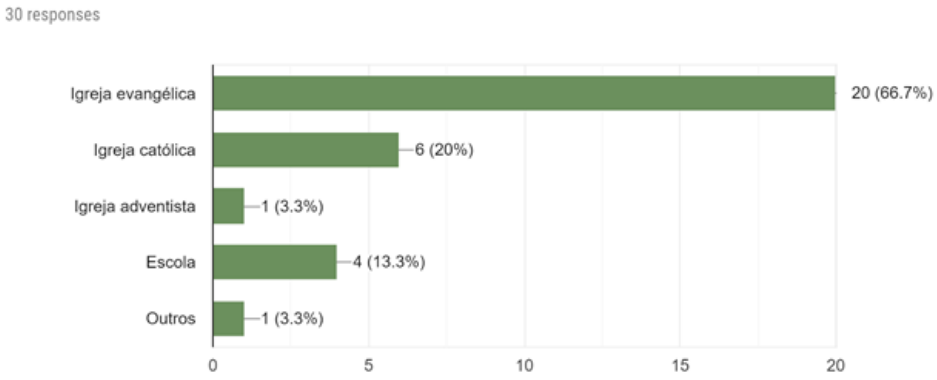


Gráfico 5 – Aqui ficam explicitados os locais onde mais se realiza o canto coral, notadamente no cenário religioso, concentrando 90,% de respostas a este item. Cabe ainda destacar que

66,7% do universo pesquisado cantam ou cantaram em igrejas evangélicas. Esta foi a primeira pergunta direcionada somente aos que têm experiência em canto coral. Obtivemos 32 respostas de 30 pessoas.

No coral havia aula de técnica vocal?

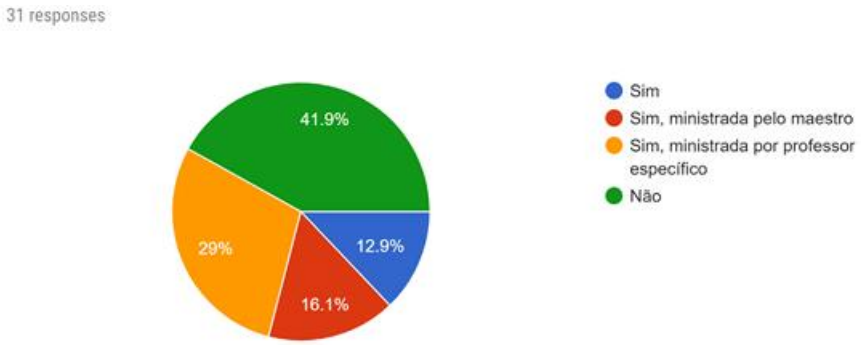


Gráfico 6 – Podemos perceber aqui um indicativo positivo no tocante à saúde vocal dos coralistas, ainda que sejam informações superficiais, 58,1% das pessoas que responderam este item, afirmam que tiveram orientação técnica-vocal na prática coral, sendo esta orientação realizada pelo próprio maestro ou por professor específico.

Cantou por quanto tempo?

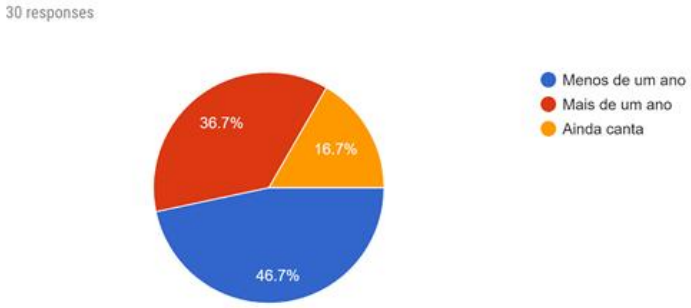


Gráfico 7 – Percebe-se que nas respostas que quase metade (46,7%) dos que têm experiência coral tiveram uma participação por menos de um ano. 36,7% cantaram por mais de um ano, e 16,7% ainda cantam. Podemos inferir que a cidade abriga hoje aproximadamente 141.147 coristas ativos, o que equivale a 6,579% da população total.

Tem leitura de partitura?

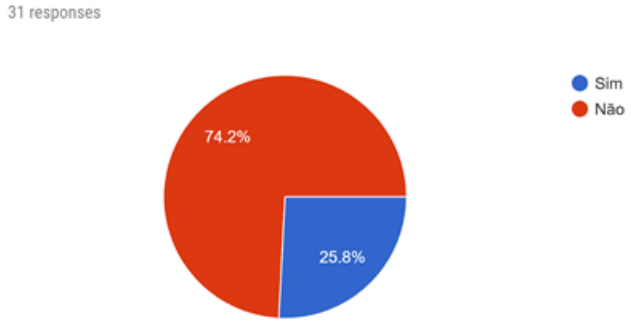


Gráfico 8 – Esta e a próxima pergunta foram direcionadas aos que cantam ou já cantaram em coral. Destaca-se nesta leitura o caráter predominantemente amador dos coralistas, já que 74,2% afirma não ter leitura de partitura.

Toca algum instrumento musical?

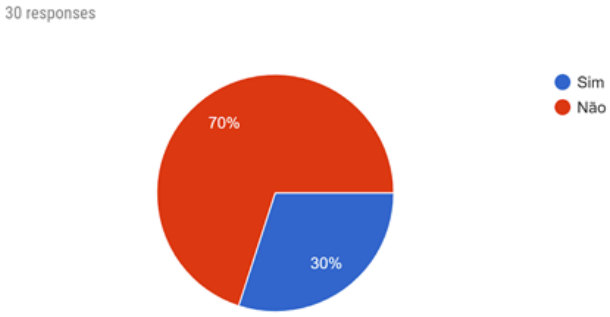


Gráfico 9 – Neste caso constata-se que de 7 em cada 10 coralistas tem como instrumento somente a voz, enquanto que 3/10 dos cantores tocam algum instrumento musical.

Conhece alguém que canta ou já cantou em coral?

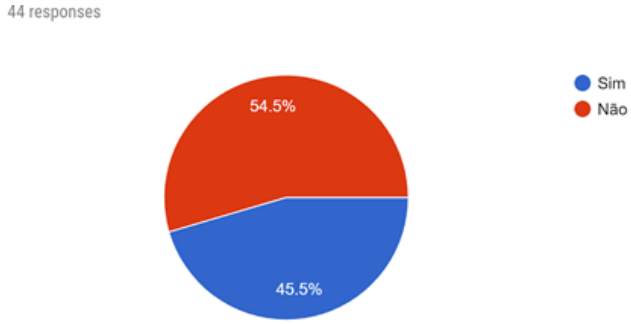


Gráfico 10 – Das pessoas que afirmaram que nunca cantaram em coral, podemos afirmar que pouco mais da metade, conhece alguém que canta ou já cantou em coral.

Já ouviu alguma apresentação de coral ao vivo?

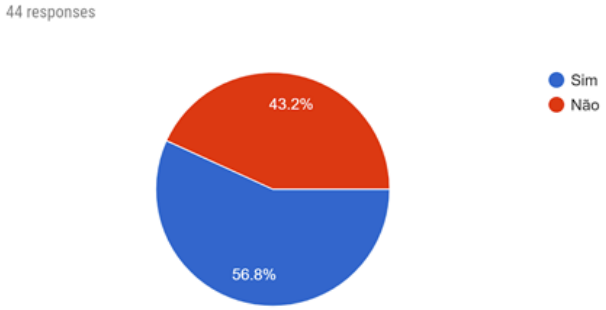


Gráfico 11 – Esta e as próximas três perguntas direcionam-se aos que nunca cantaram em coral. 56,8% afirmam já ter ouvido uma participação de coral ao vivo, e 43,2% dizem que não.

Gosta de ouvir grupo de corais?

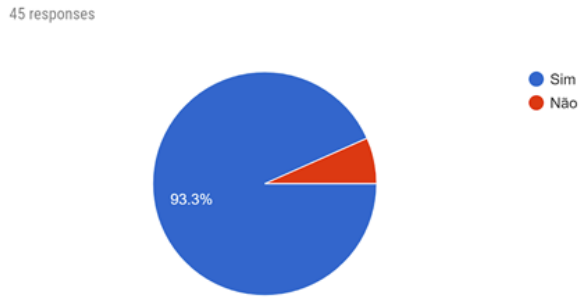


Gráfico 12 – Vemos que 93,3% dos entrevistados sem experiência coral gostam de ouvir apresentações corais.

Gostaria de participar de algum coral?

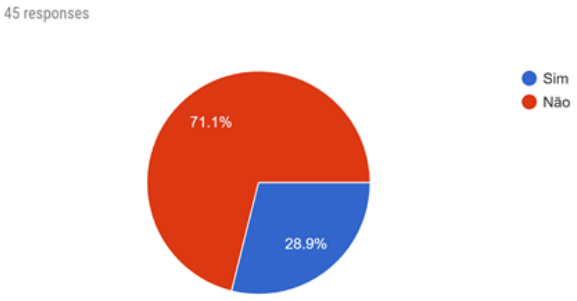


Gráfico 13 – Vemos que 71,7% daqueles que nunca cantaram em coral demonstram desinteresse em ingressar na prática, enquanto que 28,9% tem vontade de cantar em grupos corais, mas por motivos diversos nunca tiveram esta experiência. Aplicando-se essa proporção

à população manauara, são aproximadamente 366.984 com desejo de participar pela primeira vez de um grupo coral.

Relatório estatístico do canto coral na população de Manaus

Perguntas	**Respostas**	**Proporção por amostragem**	**Porcentagem**	**Números absolutos na população de Manaus**
Já cantou em coral?	Sim	31 de 76	40,7894736842%	875.115
	Não	45 de 76	59,2105263158%	1.270.329
Tipo de coral	Igreja evangélica	20 de 76	26,3157894737%	564.591
	Igreja católica	6 de 76	7,8947368421%	169.377
	Igreja adventista	1 de 76	1,3157894737%	28.230
	Escola	4 de 76	5,2631578947%	112.918
	Outros	1 de 76	1,3157894737%	28.230
Aula de técnica vocal	Sim (sem especificar)	4 de 76	5,2631578947%	112.918
	Sim, ministrada pelo maestro	5 de 76	6,5789473684%	141.148
	Sim, ministrada por professor(a) específico(a)	9 de 76	11,8421052632%	254.066
	Sim (total)	18 de 76	23,6842105263%	508.131
	Não	13 de 76	17,1052631579%	366.984
Por quanto tempo?	Menos de um ano	14 de 76	18,4210526316%	395.213
	Mais de um ano	11 de 76	14,4736842105%	310.525
	Ainda canta	5 de 76	6.5789473684%	141.148
Leitura de partitura?	Sim	8 de 76	10,5263157895%	225.836
	Não	23 de 76	30,2631578947%	649.279
	Sim	9 de 76	11,8421052632%	254.066

Instrumento musical?	Não	21 de 76	27,6315789474%	592.820
Conhece alguém que canta ou já cantou em coral?	Sim	20 de 76	26,3157894737%	564.591
	Não	24 de 76	31,5789473684%	677.509
Já ouviu alguma apresentação de coral ao vivo?	Sim	25 de 76	32,8947368421%	705.738
	Não	19 de 76	25%	536.361
Gosta de ouvir grupos de corais?	Sim	42 de 76	55,2631578947%	1.185.640
	Não	3 de 76	3,9473684211%	84.689
Gostaria de participar de algum coral?	Sim	13 de 76	17,1052631579%	366.984
	Não	32 de 76	42,1052631579%	903.345

Considerações finais

Os dados obtidos permitem uma visão interessante e inédita do cotidiano manauara no que se refere à prática coral. Além de coletar informações de idade, formação acadêmica e local de residência, analisamos de forma quantitativa a experiência e o interesse dos entrevistados em tal atividade.

Dois em cada cinco pessoas em Manaus cantam ou já cantaram em coral, a maioria em contexto religioso, o que ressalta o papel das igrejas na musicalização da comunidade. Quanto ao cuidado com a preparação vocal, dezoito de trinta e um coralistas tiveram esse tipo de orientação juntamente com a prática do canto, um bom indicativo do preparo e do cuidado demonstrado pelos dirigentes de corais. Treze de trinta e um afirmaram ter cantado em grupos sem aula de técnica vocal, o que nos aponta um campo carente de mais profissionais atuantes.

Quanto à duração, a maioria dos que já cantaram mas não exercem essa prática atualmente fizeram-no por menos de um ano, restando ainda um número significativo de pessoas que cantaram por mais tempo ou cantam atualmente. A maioria dos coralistas é leiga quanto à escrita musical formal e não toca um instrumento.

Analisando o conjunto que nunca cantou em coral, a maioria não conhece alguém que canta ou já cantou em coral, já ouviu uma apresentação de coral ao vivo, gosta de ouvir música coral e não se sente inclinada a participar de um coral.

Manaus hoje abriga cerca de 141.148 coralistas ativos. Pensando em corais pequenos de 20 pessoas, chegamos a 7,057 grupos. Pensando em corais de 25 integrantes, são 5.646 grupos. Isso nos demonstra o grande número de grupos já estabelecidos, oportunidade para voluntários, acadêmicos e profissionais da área. Ainda maior é o número de pessoas que nunca cantaram em coral e demonstram interesse em ingressar na prática, 366.984. Quaisquer impedimentos enfrentados por este grupo, é um potencial a ser explorado.

Referências

DIAS, Julia Pereira. **Modelos alternativos de gestão de pessoal**: **um estudo para identificar a possibilidade de utilização da música como fator de desenvolvimento humano-profissional**. Monografia do Curso de Administração– Linha de Formação Específica em Empresas, da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC.97 páginas. 2014.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. **Música e políticas socioculturais: a contribuição do canto coral para a inclusão social**. *Opus*, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 91-109, jun. 2009.

FUCCI AMATO, Rita. **O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musical**. *Opus,* Goiânia, v. 13, n.1, p. 75-96, jun. 2007.

IBGE, **Brasil em Síntese**. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/manaus/panorama>. Acesso em 27/07/2019.

JORNAL DO BRASIL (2012), **Os benefícios do canto coral para a saúde do corpo e mente** Disponível em <http://www.jb.com.br>. Acesso em 19/04/2018.

NASCIMENTO, J.L., **Canto Coral como Instrumento facilitador da Aprendizagem no Ensino Superior, O Processo de Socialização no Canto Coral**, *São Luiz Orione, n.5, p. 37-59.* 2011.

PEREIRA, Éliton; **VASCONCELOS**, Miriã. **O processo de socialização no canto coral: um estudo sobre as dimensões pessoal, interpessoal e comunitária**, Música Hodie, vol. 7, n. 1, p. 99-120, 2007.

A REPRESENTATIVIDADE DO BUMBA-MEU-BOI SOTAQUE COSTA-DE-MÃO PELO OLHAR DE NHOZINHO

Walter Rodrigues Marques[1] – SEDUC-MA/UFMA/UEMA/IFMA
Luís Félix de Barros Vieira Rocha[2] – IFMA

Resumo
O artigo reflete sobre o Sotaque Bumba-Meu-Boi Costa-de-Mão – um dos cinco principais sotaques do Bumba Boi do Maranhão. A principal característica do nome do sotaque se deu por seus brincantes utilizarem a costa das mãos para tocarem os pandeiros. O foco de análise do Costa-de-Mão se deu no Museu Casa de Nhozinho (homenagem ao artista popular Antônio Bruno Nogueira - Nhozinho) que imortalizou o sotaque em seus brinquedos e miniaturas, que permearam toda a vida do artista. Roldão Lima (1979) e Frota (2007) trataram da vida e produção artística de Nhozinho; Rodrigues (2014) tratou do Sotaque em: "Bumba Boi Costa-de-Mão de Cururupu – um olhar sobre o processo histórico e artístico em diversos aspectos sociais, culturais e educacionais".
Palavras-chave: Bumba-Meu-Boi Sotaque Costa-de-Mão. Cultura popular. Invisibilidade/Tradição/Modernidade.

Introdução

O bumba-meu-boi do Maranhão é riqueza cultural. É popular, é da cultura popular, é do povo, é o povo. O bumba é um espetáculo de cor, sonho, ritmo, brincadeira, é chão e êxtase, é o Maranhão. O bumba meu boi é uma manifestação da cultura popular do Maranhão que é o símbolo desta terra. O Maranhão é de uma riqueza e diversidade cultural gigante pela própria

[1] Mestre em Educação pelo Programa de pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica; Especialização em Psicologia Hospitalar e da Saúde; Especialização em Neurpsicopedagogia e Educação Especial; Ciências Sociais (graduando); Física Licenciatura (graduando); Especialização em andamento em (Arte, Mídia e Educação pelo IFMA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão); Psicólogo; Artista visual, Professor de Arte (graduado em Educação Artística). Membro da Associação Nacional de pós-Graduação em Educação (ANPED); da Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB); da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN). Participa do Grupo de Estudo e Pesquisa "Arte, Cultura e Educação" (GEPACE-UFMA). 2. walterkeyko@gmail.com

[2] Mestre em Educação pelo Programa de pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica. Graduação em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas (UFMA). Especialista em Gênero e Diversidade na Escola, Política de Igualdade Racial pela UFMA. Graduando em Comunicação Social - Jornalismo (UFMA). Especializando em Educação Especial Inclusiva (UEMA). Especialização em andamento em (Arte, Mídia e Educação pelo IFMA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão); Membro da Associação Nacional de pós-Graduação em Educação (Anped); da Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB) e Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN). Professor de arte da escola Municipal Júlia Fonseca Barbosa, SEMED/Matões do Norte (MA). 2. felix_rocha_luis@yahoo.com.br

natureza. A diversidade de manifestações culturais desta terra é tão radiante quanto multifacetada. E o bumba-meu-boi é tanto quanto diverso em brilho, cor, ritmo, personagens e um auto que remete às relações coloniais, mas que é encenado em toda a pompa dos maiores espetáculos da Terra. O bumba-meu-boi é excitação desde os preparativos, ensaios, até a apresentação do auto, é um retorno atualizado do passado.

Ainda que a brincadeira ou folguedo tenha passado por atualização ou repaginação de seu enredo, de seu auto, é uma diversidade que rivaliza com a tradição e a modernidade, mas que tudo o que é feito no boi, é para apresentar o mais incandescente espetáculo, mesmo que espetacularizado, jogando com a tradição e com a modernidade, a exemplo dos bois de Costa de Mão na ponta da tradição e os bois de Orquestra com os pés na modernidade.

Neste trabalho é discutido o Sotaque do Bumba-meu-Boi Costa-de-Mão e a preocupação com a perda de seus elementos tradicionais para a modernidade em detrimento dos outros sotaques que buscam espetacularizar o auto. A discussão empreendida neste artigo não é de desqualificar nenhum dos sotaques, mas justamente reclamar igualdade de olhar para todos. Os organizadores da brincadeira percebem que é dado maior tratamento aos outros sotaques por estarem mais antenados com a modernidade. De acordo com Padilha (2016), há uma procura dos produtores do espetáculo por determinados sotaques, dando preferência aos grupos que estão voltados para a modernidade e os que primavam pela tradição ou foram esquecidos ou muito pouco procurados. Portanto, este artigo representa a resistência da tradição no contexto da modernidade e é uma forma de fazer lembrar que existe uma história, uma tradição e que ela pode andar lado a lado com a modernidade, que se pode ver as múltiplas faces do mundo tanto pelo velho quanto pelo novo, pela tradição ou modernidade.

Para situar a discussão sobre o bumba-meu-boi Sotaque Costa-de-Mão, primeiramente, faz-se necessário discutir os conceitos de cultura popular e o espaço do Museu Casa de Nhozinho e em seguida sobre o folguedo para adentrar no sotaque de Cururupu ou Costa de Mão.

Cultura popular *versus* a Casa de Nhozinho

O que é cultura popular? Para Arantes (1983), é a manifestação das populações que não está sistematizada como 'cultura'. Portanto, 'cultura popular' é o contrário de 'cultura'. A ideia que se tem ou se tinha (?) da cultura popular é a "de um não-saber" que, em oposição à 'cultura', significa quem tem cultura e quem não tem, ou seja, o que é considerado cultura e o que não é.

Na definição do que é e do que não é, há uma clara divisão de classes – os que detém o poder de definir e os que devem aceitar. E não se pode esquecer como o Bumba-Meu-Boi era visto até meados da década de 1970, o qual não tinha autorização nem de ultrapassar a linha imaginária (mas também simbólica do bairro do João Paulo[3]) que separava a elite ludovicense dos Outros.

O pensamento europeu se consolidou hegemonicamente como símbolo de "civilização", quem não professasse tal comportamento, não era considerado civilizado. Boaventura de Sousa Santos elabora uma explicação sobre isso ilustrando a demarcação das linhas abissais do pensamento, onde existe o lado de cá e o lada do lá – o mundo civilizado e os bestializados, respectivamente. Partindo da forma como Bourdieu (2011) elaborou sua tese sobre capital cultural a partir de suas vivências na Argélia, traçando um perfil de classe para definir o gosto, faz-se analogia com a divisão da arte em maior e menor. As artes plásticas, especialmente a pintura, a escultura e a arquitetura, foram chamadas, na Renascença, de "belas-artes", enquanto as outras atividades artísticas como o artesanato, a ourivesaria, foram relegados ao lugar de arte menor, do povo, da cultura popular. O termo cultura popular está imbricado em múltiplos significados, portanto, contraditório. A cultura é um conjunto de diferentes recursos, coexistindo sempre numa relação de troca entre o dominado e o dominante, a aldeia e a metrópole (THOMPSON, 1998), o lada de cá e o lado de lá (SANTOS, 2007).

A sociedade como invenção da cultura (WAGNER, 2012) perpassa por construções sociais de realidades discursivas, linguagem e conhecimento, institucionalização, ideologia, níveis de socialização com estrutura social, subjetividade, identidade (BERGER, 2014). A cultura também constrói a história, produção de saberes e verdades, sistematização e/ou regularidades discursivas e da ordem do discurso (FOUCAULT, 2014). O discurso sobre a cultura é pertinente na medida em que é a cultura que define o que e como a sociedade deve guiar-se. A sociedade normatiza a forma como os indivíduos devem se comportar. Portanto, dita as regras de como a humanidade deve lidar com seu passado, sistematizando o local de guarda dos artefatos materiais, ou seja, a cultura material assim como a representação da cultura imaterial, elegendo para essa guarda, o local o qual se denominará – museu.

[3] O bairro do João Paulo fica a 5 km do Centro de São Luís. O Centro era habitado pela elite ludovicense. E sendo o Boi considerado manifestação marginal, da cultura do povo, popular e pela característica da manifestação (batuque), tal elite considerava que incomodava.

O Museu Casa de Nhozinho[4] tem como características, referenciar, estimular e divulgar aspectos da cultura popular maranhense no tocante à vida cotidiana e o fazer de seu povo, abrindo espaços para artefatos das culturas indígenas, artesanato, brinquedos populares, reciclados e de coleções de pesquisadores maranhenses. No andar térreo, no Salão Água, encontra-se o acervo diretamente relacionado a rios e mar como canoas e redes de pesca, enquanto o Salão Terra retrata a relação do homem com a terra, configurada na agricultura e na construção de sua moradia. Nesse espaço foi montado, ainda, o Pátio Verde, que evidencia a relação homem/natureza, com a decoração dos entornos da casa, como pátios e jardins, com plantas e ervas medicinais dando boas-vindas ao visitante. No primeiro andar, o visitante tem acesso ao Pavilhão Fogo, onde está exposto todo o acervo de artesanato como brinquedos populares, miniaturas, reciclados, tecidos e as coleções adjuntas de Nhozinho, Domingos Vieira Filho, José Cupertino, Vítor Gonçalves, João do Farol e Beto Bittencourt, além da cultura material indígena e objetos feitos em metais.

O segundo pavimento, que dá uma segunda opção de entrada pela Rua de Nazaré, foi denominado Pavilhão Ar. Nele o visitante tem aceso à Galeria do Cofo, destinada a exposições temporárias; à parte administrativa do Centro de Cultura Popular Domingos Vieira Filho (CCPDVF); à Sala da Comissão Maranhense de Folclore, a um atelier de artesanato, onde o artesão Abel Teixeira confecciona "in loco" caretas de Cazumba; ao gabinete de conservação e restauro e ao pátio grande com réplicas de casa de farinha e forno de barro. O museu não possui nenhum registro e nenhum levantamento do total de obras expostas, o que se sabe é que são 21 salas ao todo, sendo 17 salas de exposições abertas ao público.

A casa, concluída em 1999 com recursos do governo estadual, foi o resultado de um projeto elaborado pela equipe do Centro de Cultura Popular Domingos Vieira Filho, vinculado à Secretaria de Estado da Cultura, que nesta área atua sempre com o respaldo da Comissão Maranhense de Folclore - uma organização não governamental que congrega especialistas em cultura popular e representantes dos grupos que praticam e preservam estas manifestações. A Casa de Nhozinho está ligada à Superintendência de Cultura Popular do Maranhão e foi inaugurada no dia 02 de julho de 2002 na Rua Portugal, nº185, Praia Grande em São Luís. Encontra-se localizado em um sobrado com parte interna típico do período colonial, mas com

[4] A descrição do Museu Casa de Nhozinho foi cedida pelo estagiário da casa, Luís Fernando Lima Figueredo. Serão feitas adaptações, mas a ideia primária será mantida.

influências neoclássicas na fachada, que por sua vez é revestida com uma barra de azulejos franceses.

O nome Casa de Nhozinho é uma homenagem ao grande artesão maranhense Antônio Bruno Nogueira, conhecido por Nhozinho, que foi um escultor de personagens, em madeira de buriti, de brincantes das festas de bumba-meu-boi, que marcou sua passagem pelo reconhecido valor artístico de suas esculturas. Notabilizou-se também em virtude do padecimento de uma doença degenerativa que durante a maior parte de sua laboriosa existência deformava as mãos e os pés e é sabido que para trabalhar nas suas esculturas necessitava de muita habilidade para utilizar suas ferramentas.

A Casa de Nhozinho mostra a importância de preservar espaços culturais que possibilitam conhecer, apreciar e valorizar a cultura do Estado, espaço este onde se preserva a cultura popular maranhense, os saberes das manifestações populares, enquanto elemento de ligação entre o passado e o futuro, o que possibilitou abrir olhares para elementos tão comuns ao maranhense, fazendo com que outros valorizem práticas e costumes dessa gente.

Bumba-Meu-Boi

A partir das leituras obrigatórias do estágio, selecionou-se textos relacionados ao Bumba-Meu-Boi, especialmente ao sotaque Costa-de-Mão. A brincadeira[5] tem sua linguagem própria e muitos termos do linguajar comum recebem outros significados. 'Rapaziada' reflete o traço de masculinidade da 'brincadeira' de bumba-meu-boi, que era coisa de homem e não de mulher. Os papéis de mulher eram feitos por homens, o que para alguns brincantes ficava mais engraçado que se fosse feito por uma mulher e, isso foi internalizado pelas mulheres que, até pouco tempo, concordavam com essa postura de autodiscriminação. Isso começa a mudar a partir da década de 1970, quando a mulher passa a assumir outros papéis que não apenas de "mutucas".

Segundo Michol Carvalho (1996), há registro na memória de antigos brincantes de que tanto em São Luís quanto no interior havia grupos de boi organizados só por mulheres e isso por volta das décadas de 1940 e 1950. Michol aponta as mudanças dos tempos e com isso, espaço para a mulher em todos os papéis dantes ocupados apenas por homens. Ainda não é um lugar definido, uma vez que esse estar no lugar do homem, no papel que a ele sempre foi

[5] Brincadeira aqui significa a apresentação do auto, ou seja, a apresentação do espetáculo.

destinado, se dá, muitas vezes, por falta de homens, por variados motivos. Mas reforça que a mulher está sim ocupando esses lugares de atuação.

Carlos de Lima (2003) apresenta o enredo do bumba-meu-boi com as etapas do auto e, ressalta situações e/ou ocasiões em que algumas etapas são suprimidas, ou seja, nem sempre todas as etapas são apresentadas, o que depende de muitas variáveis. Também destaca os personagens do bumba-meu-boi do Maranhão, como o Boi, o Amo, Pai Francisco, Mãe Catirina, índios e índias e outros. Para Carlos de Lima existem três estilos básicos de bumba-meu-boi no Maranhão, que são: o Sotaque de Matraca ou da Ilha, de Zabumba e de Orquestra. Classifica Pindaré e Cururupu como sub-sotaques ou variantes de estilos, ou ainda, regional.

Baseada em pesquisa documental de fotografias de Gautherot[6] no Instituto Moreira Salles, Martins (2015), constatou a representação de apenas três sotaques: matraca, zabumba e baixada. Martins relata que na década de 1940 já havia vários sotaques, embora pouco conhecidos. Em 1980, José de Ribamar Reis, continua relatando apenas esses três sotaques como principais, mas já considera que existem dois estilos independentes, "os Bois de Pindaré e o Boi de Cururupu". Em fins da década de 1980, Michol Carvalho compreende a existência dos sotaques de matraca, zabumba, orquestra e Pindaré. Na atualidade, se faz referência a cinco principais sotaques de bumba-meu-boi no Maranhão. Como feito por Carlos de Lima nos fins da década de 1990, classificando uma manifestação como de menor relevância, como "sub-", é possível que quando se faz a referência a cinco principais sotaques, o mesmo equívoco esteja sendo cometido.

Abmalena Sanches analisa o *batismo* como um ritual de passagem (VAN GENNEP, 1977) no "grupo de bumba-meu-boi da Madre de Deus, o Capricho do Povo, sotaque de matraca ou da ilha" (2003, p. 45). O batismo dá ao boi a condição de sair do paganismo para a liberdade do estado de pureza e proteção (SANCHES, 2003). Segundo Canjão (2003, p. 61) "O bumba-meu-boi do Maranhão é uma manifestação que articula símbolos e significados, sentidos que se transmitem através dos tempos e que vão constituindo e reconstituindo a história do povo que a produz". O discurso gira em torno da identidade, do pertencimento, da herança. Utiliza como metáfora a árvore, esta que precisa ter raiz forte para se tornar formosa, dar bons frutos. É de pequena que a criança experimenta a tradição.

[6] As fotografias não apresentam data, mas por ocasião do Movimento Folclórico das décadas de 40-50 o fotógrafo viaja a São Luís em 1948 e registra o bumba-meu-boi, supõe-se que seja deste ano.

Ester Marques (2003) tece um discurso sobre a dicotomia entre tradição e modernidade. Para a autora a dialética convive com a constituição da dinâmica cultural do bumba-meu-boi em três aspectos: o primeiro diz respeito às referências históricas e simbólicas, distintas e variáveis, dependendo do *aqui e agora* dos grupos, sempre substituindo o *valor de culto* pelo *valor de exposição* e visibilidade, de tradição e modernidade; no segundo aspecto, a tradição tem fundamento no enraizamento comunitário no contexto cultural do bumba-meu-boi, vivido como memória coletiva, com espaço e tempo sagrados, e a modernidade funciona, dicotomicamente, como locais de experimentações sociais, estéticos e culturais com o mundo público e o mundo privado, respectivamente, *da rua* e *de casa*; no terceiro aspecto, tradição se vincula a originalidade, singularidade e identidade, portanto, sua autenticidade. Já a modernidade, vincula-se à *serialização*, *homogeneização*, *standardização*, dessacralizando o processo profano do folguedo, construindo ou constituindo-se os sentidos transitórios e midiáticos sempre que novas experimentações se fazem. Ainda, em dicotomias, a tradição e a modernidade aparecem como a *cultura para ser* e a *cultura para ter*. Portanto, ser tradicional e ser moderno não desvincula o bumba-meu-boi de sua história, das perspectivas culturais, mas o enquadra em um contexto próprio e dinâmica única que só reforça a sua singularidade.

Sobre a atualização cultural, sobre formar o folguedo simplesmente para agradar ao momento atual, sem preservar características originais e bases culturais relevantes, Ester Marques chama a atenção para esse processo desequilibrado do fazer/montar. A tendência à atualização cultural coloca o bumba-meu-boi num processo de assimilação que nada tem a ver com o folguedo. Elementos como índias seminuas ao estilo "É o Tchan", em busca de plateia é uma das várias incursões sobre o bumba-meu-boi que muito distante está da versão do folguedo e seu auto.

De acordo com Cavalcanti (2003) a discussão se dá pela via da tradição e modernidade, de perdas e ganhos na evolução dos dias da cultura popular. Apresenta a ideia de desconstrução das tradições, uma vez que é uma invenção de intelectuais. Os bois do Maranhão lidam de forma diferente com a tradição, cada sotaque e cada grupo dentro de cada sotaque.

Sotaque Costa-de-Mão *versus* Invisibilidade/Esquecimento

Rodrigues (2014) destaca que em Cururupu existe o Boi Rama Santa, o Boi Brilho da Sociedade ou da Fortaleza e o Boi de Areia Branca. Existem várias situações para o

aparecimento e desaparecimento dos grupos de bumba-meu-boi, o que pode justificar o desencontro do que abaixo consta (dezessete grupos).

> em Cururupu pontificam dez grupos, sendo três Bois de Areia Branca, Boi do Barro Vermelho, Boi Rama Santa, Boi da Taguatinga, Boi Mané Rabo, Boi de Adosia, Boi de Marcelo Pimenta, Boi da Fortaleza ou Brilho da Sociedade; em Serrano do Maranhão atuam dois conjuntos: Boi da Solenidade e Boi de Antônio Nhá Nhá; em Buriti, também, brincam dois grupos: Boi Bela Rama e Boi de Luís Alves; em São Luís existem três conjuntos que mantém vivo este estilo da brincadeira: Boi Sociedade de Cururupu, Boi do Bairro Novo e Boi Mimo do Santo, sendo este último um grupo infanto-juvenil (MICHOL CARVALHO, 2007, p. 44-45 apud RODRIGUES, 2014).

Rodrigues (2014) destaca as ações sociais realizadas pela Associação Recreativa e Cultural do Boi Rama Santa, boi o qual é o objeto de sua pesquisa monográfica. A pesquisa detém-se na dicotomia tradição/modernidade (utilizando as concepções de Ester Marques sobre o tema), quais perdas e ganhos o sotaque sofreu com as transformações ao longo do tempo. Tendo em vista que o Sotaque de Costa-de-Mão vem sendo um dos mais relegados ao esquecimento pela sociedade, que se volta para a modernidade, Rodrigues investigou as políticas públicas e/ou culturais (no âmbito federal, estadual, municipal) que buscasse resgatar o fomento do Sotaque enquanto tradição cultural local e constatou que a prefeitura de Cururupu não tem uma política pública voltada para esse resgate e manutenção da manifestação cultural do Boi de Costa-de-Mão, salvo alguma ajuda por ocasião dos festejos juninos. Contudo, a ajuda a outros grupos, de outros Sotaques parece ser maior, conforme fontes da pesquisadora. Situação análoga ao Boi Costa-de-Mão em relação a falta de políticas públicas, perdas da cultura popular, portanto, a memória e a tradição, é investigado, também em um trabalho monográfico do ano de 2016, o Bumba-meu-Boi no município de São Bernardo, Maranhão por Leia Meireles Pereira.

Fig 1. Boi de Rama Santa Sotaque de Costa-de-Mão em Cururupu - MA.

Fonte: Rodrigues, 2014

Por se tratar de um trabalho monográfico para conclusão do curso de Educação Artística, a pesquisa de Rodrigues se voltou para a escola colocando o Sotaque como conteúdo da disciplina Arte no currículo. A pesquisadora constatou que o Sotaque é trabalhado em algumas situações específicas, como datas comemorativas ou projetos integradores escolares. Para entrelaçar o trabalho artístico de Nhozinho, voltou a pesquisa para Museu Casa de Nhozinho com a coleção deste artista popular sobre o Bumba boi Sotaque Costa-de-Mão, detendo-se em bibliografias como Roldão Lima e Lílian Coelho Frota Cabral que situam Nhozinho e o Boi Costa-de-Mão.

A partir dos elementos já citados, Rodrigues (2014) parte para a análise do processo de montagem da brincadeira, dos ensaios ao ritual da morte do Boi. As toadas, o batismo, os personagens, a indumentária, as cores e texturas, o bordado, os instrumentos, para botar o Boi para brincar.

Os Bois de Costa-de-Mão "não botam o Boi todo ano", pois dependem da promessa, do revezamento dos brincantes ou mesmo do surgimento de novos bois (MICHOL CARVALHO, 2007, p. 45; RODRIGUES, 2014). Umbelino Pimenta compara o Boi ao gado comum, "pé duro" ("raças encontradas no Maranhão"). Uma característica que diferencia o Costa-de-Mão é a barra comprida da roupa. O Bumba-Meu-Boi do Maranhão é símbolo identitário do maranhense (MICHOL CARVALHO, 2007). Os motivos para botar a brincadeira partem de um enredo que pode ser real ou fictício – temas da comunidade, corriqueiro ou que passam na TV, como o Bin Laden (CARVALHO, 2007).

Considerações finais

A bibliografia sobre o bumba meu boi do Maranhão é bem ampla. E a escolha pelo Sotaque de Costa-de-Mão se deu, em primeiro lugar, pelo fato de que este sotaque é desprezado pelos agentes públicos que valorizam demasiado os sotaques da espetacularização; em segundo lugar por estar estagiando em um museu que detém a maior representação de um bumba meu boi, como as rodas, feita por um artista popular em forma de brinquedos sobre o sotaque; em terceiro, por uma identificação com o resgate de uma manifestação da cultura popular que ainda preza pela originalidade e autenticidade. Não que a espetacularização seja um mal, que só a tradição deva ser considerada, todos são apreciativos e o espetáculo é fabuloso, mas, as entranhas do boi também devem ser vividas como nos tempos de outrora.

Poucos são os trabalhos feitos exclusivamente sobre o Boi Sotaque Costa-de-Mão, sendo encontrada para este trabalho apenas a monografia de Wenna Késsia Mendes Rodrigues de 2014 da Universidade Federal do Maranhão. Longe de querer esgotar o tema e a busca, mas na internet, inclusive no NIB/UFMA não foi reportado outro trabalho específico sobre o Sotaque. O que se pode destacar é que em geral os autores e comentadores do bumba-meu-boi do Maranhão ressentem-se de políticas culturais para o boi, especialmente, o de Costa-de-Mão.

Referências

ARANTES, Antonio Augusto. O que é cultura popular. São Paulo, Brasiliense, 1981. 83 p. (Primeiros Passos, n. 36).

BERGER, Peter L. **A construção social da realidade:** tratado de sociologia do conhecimento. 36. ed. – Trad. Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis, Vozes, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas.** 7. Ed. – São Paulo: Perspectiva, 2011. – (Coleção estudos; 20/ dirigida por J. Guinsburg).

CANJÃO, Isanda. O lugar da memória no Bumba-Meu-Boi. In: NUNES, Izaurina Maria de Azevedo (org.). **Olhar, memória e reflexões sobre a gente do Maranhão**. - São Luís: Comissão Maranhense de Folclore, 2003.

CARVALHO, Maria Michol Pinho de. As mulheres no Bumba-Meu-Boi: saindo detrás das cortinhas. In: NUNES, Izaurina Maria de Azevedo (org.). **Olhar, memória e reflexões sobre a gente do Maranhão**. - São Luís: Comissão Maranhense de Folclore, 2003.

CAVALCANTI, Maria Laura. O Bumba-Meu-Boi do Maranhão: apreciação estética. In: NUNES, Izaurina Maria de Azevedo (org.). **Olhar, memória e reflexões sobre a gente do Maranhão**. - São Luís: Comissão Maranhense de Folclore, 2003.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. – 24. ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2014. – (Leituras filosóficas).

FROTA, Lélia Coelho et al. **Nhozinho:** imensas miudezas. [pref. de Ferreira Gullar; trad. Alba Regina Serpa Lírio; organização Heloisa Nascimento Alves, Alice Cavalcante Lima e Silva]. – Rio de Janeiro: Sábios Projetos, 2007.

LIMA, Carlos Orlando de. O universo do Bumba-Meu-Boi do Maranhão. In: NUNES, Izaurina Maria de Azevedo (org.). **Olhar, memória e reflexões sobre a gente do Maranhão**. - São Luís: Comissão Maranhense de Folclore, 2003.

LIMA, Roldão. **Vida e arte de Nhozinho**. FUNC/SIOGE/MARATUR. – São Luís. – SIOGE, 1979.

MARQUES, Francisca Ester de Sá. Tradição e modernidade no Bumba-Meu-Boi. In: NUNES, Izaurina Maria de Azevedo (org.). **Olhar, memória e reflexões sobre a gente do Maranhão**. - São Luís: Comissão Maranhense de Folclore, 2003.

MARTINS, Carolina Christiane de Souza. Política e cultura nas histórias do bumba-meu-boi: São Luís do Maranhão – século XX. 2015. 160 f. Dissertação (Mestrado em História Social), -

Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2015.

PADILHA, Antônio Francisco de Sales. Bumba meu boi e assimentria social no Maranhão. In: **Repocs**, v. 13, n. 25, jan/jun, 2016, p. 207-224.

PEREIRA, Leia Meireles. **Memória e escrita na tradição popular:** da oralidade do boi de pano à escrita do bumba meu boi contemporâneo no município de SãoBernardo, Maranhão. 2016. 33 f. (Graduação em Linguagens e Códigos/Língua Portuguesa), - Curso de Graduação em Linguagens e Códigos/Língua Portuguesa, Universidade Federal do Maranhão, São Luís. 2016.

RODRIGUES, Wenna Késsia Mendes. **Bumba Boi Costa de Mão de Cururupu –** um olhar sobre o processo histórico e artístico em diversos aspectos sociais, culturais e educacionais. 2014. 70 f. (Graduação em Educação Artística), - Curso de Educação Artística, Universidade Federal do Maranhão, São Luís. 2014.

SANCHES, Abmalena. A passagem da casa para a rua: o ritual do batismo no Bumba-Meu-Boi. In: NUNES, Izaurina Maria de Azevedo (org.). **Olhar, memória e reflexões sobre a gente do Maranhão**. - São Luís: Comissão Maranhense de Folclore, 2003.

SANTOS Boaventura de Sousa. **Para além do Pensamento Abissal**: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: Novos Estudos CEBRAP, n. 79, nov, 2007, p. 71-94. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/nec/n79/04.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2018.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura.** Trad. Marcela Coelho de Souza, Alexandre Morales. – 1. ed.- Cosac Naify Portátil. – São Paulo: Cosac Naify, 2012.

A VOLTA DE FORDLÂNDIA: AÇÕES EDUCATIVAS COMO PRÁTICAS DE ESTAGIO SUPERVISIONADO NA ASSOCIAÇÃO FOTOATIVA

Sandra Natasha da Paixão Santiago[1] – UFPA
Mauricio Igor Neves Almeida de Almeida[2] – UFPA

Resumo
A volta de Fordlândia se trata de uma exposição decorrente de uma residência artística realizada pelo coletivo francês *Suspended Spaces* em parceria com a Associação Fotoativa na cidade de Fordlândia, no Estado do Pará. Dessa forma, o presente trabalho se trata de um relato reflexivo de experiência de dois estagiários que atuaram no educativo da exposição, a partir da disciplina de Estagio em Ensino das Artes Visuais em Espaços Culturais, realizados na Associação Fotoativa durante os meses de maio e junho de 2019.
Palavras-chave: Educativo. Fordlândia. Associação Fotoativa.

Introdução

Os estágios supervisionados em cursos de licenciaturas promovem experiências práticas relacionadas aos conteúdos teóricos vistos em sala de aula. Em alguns casos, as disciplinas de Estágio Supervisionado são as primeiras e únicas experiências de alunos com a atividade professoral durante a graduação, as quais são de suma importância para a formação enquanto profissional, pois:

> Na formação do Professor, os estágios são um instrumento de intercâmbio de realidades e necessidades, compreendendo o universo do ensino superior e a trajetória da formação no campo do ensino, permitindo inseri-los no universo histórico, sócio temporal da realidade educacional (WENDT, 2009, p.102).

[1] Graduanda do 8° semestre do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Pará. Bolsista do Projeto Cartografia da Cultura afro brasileira e indígena: uma experiência multicultural no segundo ano do ensino médio da escola de aplicação da UFPA durante os anos de 2017 e 2018, experiente com mediadora cultural E-mail: snatasha.santiago@gmail.com

[2] Graduando do 8° semestre do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Pará. É bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Produção Artística (PIBIPA), do ICA-UFPA, integrado ao projeto de pesquisa Sobre a pele, o rio: a paisagem no território da Cultura atravessando o Campo da Arte. E-mail: mauricioigor.almeida@gmail.com

Dessa maneira, o curso de licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Pará possui em seu desenho curricular quatro estágios supervisionados durante a graduação. Os três primeiros ocorrem em escolas e o último em espaços culturais, o qual se trata o presente trabalho. Portanto, fica à escolha dos estudantes apontar algum espaço cultural atuante na cidade para este período. Assim, optamos por realizar nosso estágio supervisionado na Associação Fotoativa, um espaço de arte, educação, resistência, troca e afeto, localizado no centro da cidade de Belém do Pará. A instituição teve início na década de 1980, fundada por Miguel Chikaoka, e, desde então, sua atuação com as artes – principalmente com a fotografia – a tornou referência na cultura fotográfica na região amazônica, bem como uma importante instituição cultural do Brasil.

Desde sua fundação até os dias de hoje, uma marca da Fotoativa é a prática coletiva que acompanha as experiências desenvolvidas, uma vez que "o aprendizado e exercício coletivo do fazer fotográfico firmaram-se como elementos de coesão entre pessoas, na construção da identidade e pensamento, atuando como força propulsora de reflexões" [3](MOKARZEL, 2014, p. 87-88), e sob este pensamento de trabalhar em conjunto foi realizado nosso período de estágio supervisionado na instituição.

A volta de Fordlândia

A Associação Fotoativa abre suas portas e se dispõe a nos recepcionar em uma experiência completamente nova, tanto para nós, quanto para eles: o Estágio de Ensino das Artes Visuais em Espaços Culturais, tendo seis estagiários. Desse modo, no dia 17 de maio de 2019, tivemos nossa orientação inicial acerca de como seria desenvolvido este período de estágio na instituição. Portanto, após explanações acerca do histórico, criação e atuação da Fotoativa, foi-nos mostrada a proposta de construir juntos a mediação cultural da exposição *A volta de Fordlândia* que aconteceria no período de 25 de maio a 29 de junho de 2019.

Esta exposição foi o resultado de uma residência artística concebida e realizada pelo coletivo francês *Suspended Spaces* em parceria com a Associação Fotoativa na cidade de Fordlândia, tendo como artistas residentes: Alessia de Biase, Marcel Dinahet, Débora Flor, Maider Fortuné, Véronique Isabelle, Valérie Jouve, Jan Kopp, Bertrand Lamarche, Daniel Le, André Parente, Françoise Parfait, Mireille Pic, Alexandre Sequeira, Susana de Sousa Dias,

[3] Esta afirmativa encontra-se no folder da exposição da 7a edição do *Pinholeday*, ocorrida em 2008.

Stéphane Thidet, Eric Valette, Camille Varenne e Raio Verde (Camila Fialho e José Viana). E como artistas convidados: Luciana Magno, Miguel Chikaoka, Rodrigo Braga e Yuri Firmeza.

A cidade de Fordlândia, localizada no município de Aveiro, no estado do Pará, foi batizada com este nome por ter sido fruto da intenção gananciosa e frustrada do empresário Henry Ford em transformar o local em um posto de abastecimento de látex para sua empresa automobilística, criando uma cidade nos moldes norte americanos no meio da Amazônia e impondo este estilo de vida aos seus funcionários, que, de alguma forma, ainda resistem no cotidiano da cidade. Em seguida do grande fracasso, a cidade foi abandonada pela empresa, a qual deixou marcas suspensas no espaço para sempre na história do local, e essas marcas muito interessam o coletivo *Suspendes Spaces*, pois trabalham exatamente com esse tipo de histórias, realizando residências artísticas em locais como estes. Nesse sentido, a exposição *A Volta de Fordlândia*, a partir dos trabalhos apresentados, muitos desenvolvido junto de moradores de Fordlândia, intenta descontruir a visão da "cidade fantasma", propondo outras narrativas sobre o lugar.

Diante disso, a fim de dialogar estas histórias e narrativas com o público visitante que a Fotoativa pensou nesta construção de educativo para a exposição. O público é um sujeito ativo nessa dinâmica de mediação, pois traz consigo uma bagagem cultural, formas de se ver o mundo e subjetividades que podem ser associadas ao processo educativo, cabendo aos educadores envolver tais perspectivas, por isso Alencar (2008, p. 33) reitera que "ao propor a ideia de intermédio, penso diferentemente, acredito numa construção de saberes, a mediação como uma ação provocadora e investigativa, que pressupõe diálogo e reflexão".

Assim sendo, no planejamento das ações educativas muitas questões surgem principalmente para os colegas que nunca haviam tido experiências com a mediação cultural antes, por isso a estagiária da Fotoativa, a qual nos orientou e acompanhou de perto durante este percurso, propôs que trocássemos experiências acerca do assunto e, para nos entendermos melhor como grupo, indicou que criássemos em uma cartolina uma espécie de mapa mental das ações que poderíamos realizar. Dessa forma, enchemos o papel de ideias, mas sempre antes de escrever algo, era necessário que todos ali concordassem. Mesmo sabendo que nem todas as ideias seriam possíveis, foi um momento de troca muito rico porque "ao compartilharmos uma experiência retiramos ela de seu lugar fixo para entregá-la ao mundo, e não sendo mais apenas nossa, ela ganha milhares de outras narrativas possíveis, milhares de tons, milhares de possibilidades" (SERPA, 2013, p.11).

Ainda de acordo com a autora Andréa Serpa (2013), uma conversa de verdade acontece quando diversos sentimentos estão presentes no momento do ato, alguns deles são: segurança, respeito, confiança e afeto. Por isso, é interessante ressaltar que todos estes sentimentos nos atingiram desde o primeiro encontro de apresentação.

Olhar de dentro para fora: Projeto Circular

Nos encontros de planejamento, também nos foi proposto que pensássemos atividades a serem realizadas durante a 26ª edição do *Projeto Circular*, o qual se trata de ações socioculturais nos bairros históricos da cidade, realizadas a cada dois meses, com o objetivo de que o público conheça espaços culturais e participe de ações, oficinas, shows, visitas guiadas entre outras atividades. Os objetivos traçados por este projeto podem ser atrelados à perspectiva de Gadotti (2005), o qual considera que a cidade possui muitas possibilidades de educação e, portanto, a vivência nela se constitui como uma aprendizagem permanente e espontânea.

A Associação Fotoativa é parceira deste projeto e participa desde as primeiras edições. Esta ideia nos deixou bastante empolgados, pois se tratava de, depois de em muitas edições do projeto passar pela Fotoativa apenas como visitantes durante o *Projeto Circular*, participar da construção e realização dele, olhar, pela primeira vez, aquele local a partir de uma perspectiva diferente, de dentro para fora.

Desse modo, nos dividimos em três duplas e cada uma faria uma ação educativa para ser realizada com os visitantes. Decidimos ministrar uma oficina chamada *Bordando possíveis futuros*, inspirada na obra *Bandalhas*, de André Parente, um dos trabalhos que compunham a exposição, na qual ele cria bandeiras do Brasil com traços feitos a partir de frases bordadas que foram ditas por figuras chave em recentes períodos da política brasileira, como a construção do golpe de 2016, o processo de *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff e pelo então deputado Jair Bolsonaro. Frases como "o erro da ditadura foi torturar e não matar" nos faz questionar e refletir muito sobre o tipo de ideias das pessoas que estão à frente dos grandes partidos políticos e que tomam decisões que geram grande impacto em nossas vidas.

Pensando nisso, apoiamo-nos na proposta da abordagem triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa (2010), a qual sugere que a arte seja tratada a partir de três eixos principais: ler obras de arte, contextualização e o fazer artístico. Trabalhando esses três caminhos se tem um ensino da arte que avalia sua extensão, interdisciplinaridade e reflexão crítica. Por conseguinte, a proposta da oficina era de que os participantes começassem apreciando a obra e,

sempre tendo espaço para falar, fossem instigados a pensar sobre estas questões políticas que vivemos.

No domingo, dia 2 de junho, após termos separado todos os materiais, começamos a oficina e seguimos todos os processos previamente estabelecidos, dentre eles é importante destacar o momento em que criamos os quadros com palavras sobre presente e o futuro que desejamos. Em um primeiro momento, escrevemos em conjunto palavras que evidenciassem como vemos hoje o Brasil, assim, foram escritas palavras muito fortes como opressão, tristeza e prisão, fazendo com que nosso olhar se voltasse especialmente para o rapaz e as moças que escreveram essas palavras. Posteriormente, no momento de escrevermos sobre o futuro que gostaríamos para o País, esses mesmos escreveram palavras sobre desejarem poder ser quem são em qualquer lugar que estejam. Foi possível perceber que se tratava de um rapaz transexual e um casal de duas moças, os quais, por vivermos em um dos países que mais mata pessoas LGBTQI+, cuja triste liderança ocorre na região Norte – segundo dados do relatório de 2017 do Grupo Gay da Bahia (GGB) [4] – vivem com medo de ser quem são; com medo, mas com vontade de existir e resistir.

Estas percepções se entrelaçam aos pensamentos de Djamila Ribeiro (2017), a qual afirma que o fato de não se poder acessar alguns espaços como a academia, meios de comunicação e políticas institucionais, faz com que as produções e epistemologias de grupos historicamente marginalizados sejam quase inexistentes nesses locais, por isso, os indivíduos destes grupos não têm suas vozes catalogadas e/ou ouvidas. A autora faz questão de enfatizar que "o falar não se restringe ao ato emitir palavras, mas de poder existir" (RIBEIRO, 2017, p.66).

Por isso, o momento da construção das bandeiras, de longe, foi o mais tocante, pois foi possível observar que o rapaz teve o cuidado de escolher as cores que são utilizadas na bandeira que representa as pessoas transexuais para produzir a sua e, mesmo sem muita paciência, fez questão de fazê-la até o final, com a palavra "transamazônida" ao centro (figura 01), o que remeteu-nos ao que afirma Ivone Richter (1999), em seu artigo intitulado *A multiculturalidade no ensino da arte e sua influência na leitura dos códigos estéticos*, no qual aponta que os primeiros estudos acerca de ensino multicultural têm origem em países europeus e norte-americanos. Por isso, é necessário que se tenha cautela para que não o apliquemos a partir das perspectivas destes lugares que não traduzem a realidade de nosso país. Linda Alcoff (2016)

[4] Instituição que levanta dados sobre assassinatos da população LGBT+ no Brasil há 38 anos.

questiona a existência de uma "epistemologia mestre" e diz que é necessário que se pense nos saberes em um contexto brasileiro.

Fig 1. Participante da oficina *Bordando Possíveis futuros,* em ação educativa da exposição *A volta de Fordlândia.*

Fonte: acervo dos autores

Ainda, Richter (1999), diz que apesar do termo multiculturalismo ser considerado recente, para a antropologia ele é um fenômeno natural em todas as sociedades se levarmos em consideração que em todos os grupos étnicos existem as denominadas microculturas, que são baseadas em aspectos como: gênero, orientação sexual, religião e etc. Assim, diante desta vasta pluralidade que cerca o Brasil, a escrita da palavra "transamazônida" pelo rapaz na oficina mostra essa voz que já não pode mais ser silenciada, ele se coloca nesse contexto, ele demarca sua existência mesmo perante os contextos atuais da política brasileira.

Visitas agendadas

Na semana seguinte ao *Projeto Circular*, tivemos um momento de reflexão e troca acerca de nossas experiências neste dia, sobre sentimentos, erros, acertos, momento este incomum durante o estágio em escolas, no qual muitas vezes não dialogávamos mesmo depois

de uma regência; por isso, este momento para nós foi de grande importância, até porque, como afirma a autora Andrea Serpa:

> A conversa como metodologia de *reflexãoaçãoreflexão* vem sendo utilizada por alguns grupos que buscam nesta prática criar um lugar de encontro onde os sujeitos possam reinventar a si e a suas realidades através da palavra compartilhada (SERPA, 2013 p.2).

Após a realização das oficinas, a mediação cultural sobre a exposição que até então alcançava apenas o público flutuante que visitava o casarão da Fotoativa, estendeu-se para as visitas guiadas com duas turmas do curso de pedagogia da Universidade Federal do Pará, uma no turno da noite, já no penúltimo semestre da graduação, e uma ainda no início, no turno da manhã, e uma turma do curso de Artes Visuais, também da UFPA.

Desde o início das conversas para construir a mediação, decidimos que iríamos realizar ações educativas após a visita por todas as obras. Depois de várias propostas que para o momento não seriam viáveis, decidimos por uma atividade simples, que se utilizaria principalmente do desenho e de palavras para ser realizada.

Dessa maneira, no dia 04 de junho, recebemos a primeira turma, na qual os estudantes se demonstraram bastante interessados. Apesar deste interesse, é importante enfatizar a tristeza que sentimos por saber que aquela atividade para eles não era comum, assim como para a maioria dos brasileiros, os quais ainda não possuem o hábito de visitar Museus, Galerias e outros tipos de espaços culturais; por isso, fizemos questão de contextualizarmos sobre o local em que eles se encontravam e a importância dele para e história da arte no Pará.

Após localizarmos os alunos sobre a Fotoativa e sua importância, os situamos também sobre a cidade de Fordlândia e sua história, que muitos não conheciam, e no terceiro momento partimos para a visita guiada na exposição. Decidimos que por sermos um número considerável de mediadores, não faríamos um único roteiro pelo espaço como normalmente se faz em visita de escolas. Deixamos, então, os estudantes livres para observar, porém, sempre os acompanhando e gerando questionamentos para que os mesmos parassem e refletissem sobre as obras, fazendo sua interpretação, como alerta Simone Selbach:

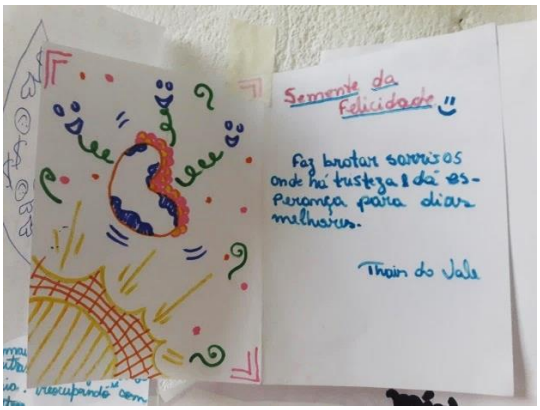
> Não deixe de aferir a capacidade de interpretação dos alunos. Se a obra apresentada são ilustrações, insista em fazê-los descobrir o porquê as mesmas estão sendo usadas, quais relações guardam com as informações propostas e como a linguagem visual consolida significações (SELBACH, 2010, p.134).

Em seguida, partimos para a ação educativa por nós planejada, a qual era relacionada com a obra *Sementes para Fordlândia*, do artista e professor Alexandre Sequeira. Durante a visita, pedíamos para que olhassem atentamente este trabalho e falávamos um pouco sobre ele, desde sua elaboração ao local em que fora desenvolvido. Um dos principais pontos norteadores do trabalho de Alexandre Sequeira é a questão da alteridade, a relação com o outro, desse modo, esta forma de prática artística também se perpetuou durante a residência em Fordlândia. A cidade em questão é envolta pelo passado das sementes da seringueira, pelo histórico já mencionado das intenções de Ford para a localidade. Sob este contexto, *Sementes para Fordlândia* é um trabalho concebido em uma escola juntamente com os alunos, os quais são instigados a pensar que sementes gostariam de plantar. Assim, a partir dos desenhos feitos, Alexandre cria espécies de cartões postais em que se têm o nome e desenho das mais diversas sementes, como a semente da amizade e do amor.

À vista disso, a ação desenvolvida com a turma de pedagogia consistia em, primeiramente, que os estudantes escrevessem em um papel as sementes que gostariam de plantar para seus futuros, essas sementes não necessariamente precisam ser sementes plantáveis na terra, mas sim também como sentimentos. Logo, deveriam descrevê-las com o máximo de detalhes possível, para que posteriormente trocassem de papel com um colega e desenhassem a semente do outro a partir da narrativa gerada por escrito.

Dando seguimento a atividade, cada um deveria mostrar as sementes desenhadas e falar sobre elas, sempre dando o espaço para a pessoa que criou a ideia se expressar. As sementes surgidas foram as mais variadas possíveis, cheias de histórias e significados bonitos, surgiram sementes da empatia, felicidade, respeito, sororidade, reciprocidade, cuidado, afeto, dentre outros (figura 02).

Fig 02. Semente criada por Thais do Vale durante visita guiada da turma do curso de pedagogia da UFPA



Fonte: acervo dos autores

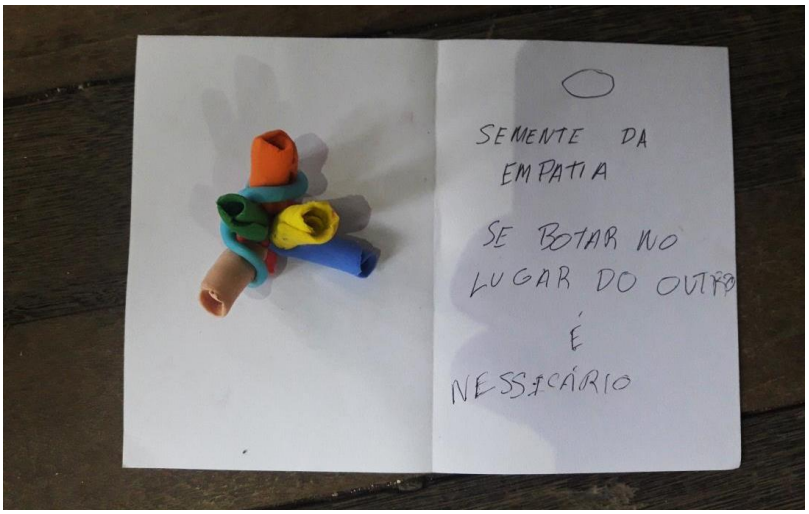
E para finalizar a atividade, relacionamos a semente com toda a narrativa da exposição e da cidade de Fordlândia, que nasceu a partir da ideia de que uma semente poderia mudar tudo, porém devido à ganância e uma série de outros acontecimentos ruins, isso não aconteceu; por isso, é necessário que plantemos essas boas sementes e cuidemos para que elas cresçam e deem frutos.

Vale ressaltar que houve estudantes que, assim como sempre existem na escola, não quiseram participar das atividades e/ou não tiveram interesse em se envolver. Lampert (2007, p. 2) diz que "não basta saber fazer, não basta ser tecnicamente competente". A prática sem a devida reflexão esvazia-se e reforça o dito popular que "*na prática a teoria é outra*". Assim, nesses momentos, mais do que tudo, é necessário que se tente a participação do aluno, mas acima de tudo, que seu espaço seja respeitado.

> Como fazer para explicar algo, a alguém que aparentemente não quer ou não pode entender?! Em meu vão esforço como professora, faço tessituras para ressuscitar a lebre morta, sabendo que mais depende dela querer ser ressuscitada do que eu puder fazer isto – então, não haverá saída para a lebre morta? (LAMPERT, 2008, p.2).

No dia 12 de junho, tivemos a visita da turma de 2016 do curso de Artes Visuais, também da UFPA, na qual mantivemos basicamente esta mesma proposta educativa, porém com uma pequena variação. Ao invés do uso de desenhos, foram utilizadas massinhas de modelar para a representação das sementes escritas. Assim, surgiram resultados bem interessantes com diversas formas, estruturas, composições e cores (figura 03).

Fig 03. Semente criada durante visita guiada da turma do curso de Artes Visuais da UFPA



Fonte: acervo dos autores

Tais experiências nos mostraram como a arte pode ser inserida em atividades de forma a atingir o subjetivo dos participantes e, por conseguinte, materializar sentimentos, pensamentos e desejos. Certamente, após estas experiências, saímos dali ainda mais vislumbrados com o poder de atuação da arte educação.

Considerações finais

Quando se pensa em educação e aprendizado, de forma generalizada, é comum fazer uma associação inicial a escolas ou universidades. A esta modalidade de educação podemos chamar de educação-formal, a qual é sistematizada, possui um currículo estruturado burocraticamente e nacionalmente é gerida por órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação. Todavia, não é a única forma de educação, a educação não-formal possui menos hierarquia e burocracia, em que não precisa, necessariamente, seguir um sistema de progressão (GADOTTI, 2005). Dessa forma, o educativo que construímos na exposição *A volta de Fordlândia* demonstra bem a importância e efetividade da educação em espaços não-formais como forma de ensino.

Conforme Ana Mae Barbosa (2004, p. 02), a arte possui uma relação de materialização da sensorialidade, visto que "a arte, como uma linguagem presentacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as linguagens discursivas e científica". Tal perspectiva pode ser demonstrada nas sementes criadas durante as visitas agendadas à exposição, assim como nos bordados feitos durante o *Projeto Circular,* que são alguns dos exemplos de como este período nos foi rico enquanto arte educadores.

As trocas durante os momentos em que a exposição estava sem visitantes, conversas, afetos criados, sucederam em uma experiência extremamente enriquecedora, pois apesar de já ter participado do educativo de alguns museus, este momento foi peculiar nos momentos mencionados. Durante este período, tivemos muitas reflexões, mas talvez a maior delas foi a de que as expectativas criadas no início do estágio foram superadas, e mais do que o cumprimento de cargas horárias de uma disciplina, esta experiência nos tocou como pessoa e como educadores.

Referências

ALCOFF, Linda. **Uma epistemologia para a próxima revolução. Sociedade e estado**. Brasília,n.1, v.31, jan./abr., 2016. Disponível em: <https://goo.gl/ bKi4Pu> Acesso em 15 de julho de 2019.

ALENCAR, Valéria Peixoto de. **O MEDIADOR CULTURAL. Considerações sobre a formação e profissionalização de educadores de museus e exposições de Arte**. Dissertação (Mestrado em Artes) — Universidade Estadual Paulista, 2008.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte, educação e cultura**. Portal Domínio Público. Disponível em: < http://www. dominiopublico. gov.br/pesquisa/DetalheObra Download. do>, 2004>. Acesso em 01 de julho de 2019.

BARBOSA, Ana Mae. e CUNHA, F. (orgs.) **Abordagem triangular do ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010, 464 p.

Grupo Gay da Bahia. **Pessoas LGBT mortas no Brasil: relatório 2017**. Salvador: GGB, 2017. Disponível em: < https://homofobiamata.files.wordpress.com/2017/12/relatorio-2081.pdf>. Acesso em 18 de julho de 2019.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal**. Sion: Institut Internacional des Droits de 1º Enfant, p. 1-11, 2005.

LAMPERT, Jociele. **REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM ARTES VISUAIS: Tema: formação de professores**. Revista Digital Art Número 09, 2008.

MOKARZEL, Marisa. **Navegante da luz: Miguel Chikaoka e o navegar de uma produção experimental**. Kamara Kó Fotografias, 2014.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2017.

RICHTER, Ivone Mendes. **A multiculturalidade no ensino da arte e sua influência na leitura dos códigos estéticos**. Pro-Posições: vol. 10, nº3, novembro de 1999. Disponível em:<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ ojs/index.php/proposic/article/view/8644065/115 09> Acesso em 15 de julho de 2019.

SELBACH, Simone et. al. **Arte e Didática**: Coleção Como Bem Ensinar. 1. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

SERPA, Andréa. **Conversas: caminhos da pesquisa como cotidiano**. Rio de Janeiro (RJ): UFF, 2013, disponível em: <http://www.andreaserpauff.com.br/ arquivos/artigos/CONVERSAS%20CAMINHOS%20DA%20PESQUISA% 20CO M%20O%20COTIDIANO.pdf> Acesso em: 20 de julho de 2019.

WENDT, Denise Cristina. **A prática do estágio supervisionado e a escola- Um desafio**. Eletras, vol.18,n.18, jul, 2009.

AGLUTINAÇÕES PROFESSORA-PESQUISADORA-ARTISTA E A SALA DE AULA COMO LUGAR SEGURO PARA AS ERRÂNCIAS POÉTICAS

Taila Suian Idzi[1] – UFMG

Resumo
O presente trabalho parte de minha pesquisa de Mestrado em Educação, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, intitulada *Imagem e criação de si a partir da arte: possibilidades ético-estéticas em educação infantil*, a qual desenvolvi junto a um grupo de crianças com idades entre 5 e 6 anos, de uma das turmas junto às quais atuava como professora de artes, em uma escola municipal de Porto Alegre (RS). Ele tematiza as aglutinações que ocorrem nesse tipo de situação específica em que se é, a um tempo, docente, pesquisadora e artista, partindo de autoras como Célia Maria Almeida, Sandra Corazza, Luciana Loponte e Patriciane Born, buscando pensar a sala de aula como ateliê, lugar seguro para o erro, a partir dessa situação particular na pesquisa em arte com crianças.
Palavras-chave: Poética dos erros. Professor-pesquisador-artista. Arte e infância.

Das confluências: professora-pesquisadora-artista

No curso de Mestrado em Educação (UFRGS), que realizei entre 2014 e 2016, propus uma pesquisa em meu próprio ambiente de trabalho: uma escola municipal, na qual atuo como professora de Artes, em Porto Alegre (RS). A investigação estava centrada nas particularidades de minha situação de ser, simultaneamente, professora-pesquisadora-artista, e em como a sala de aula pode se tornar, na pesquisa em arte com crianças, um lugar seguro para arriscar-se, explorar, experimentar e errar, tentar de novo e questionar as próprias certezas.

A pesquisa se deu junto a uma de minhas 7 turmas de atuação, um Jardim B, com crianças com idades entre 5 e 6 anos. O interesse em pesquisar os encontros entre as crianças e a arte no ambiente escolar se deu pelo entendimento de que a escola pode permitir uma prática sistemática, um convívio entre a professora-propositora e o grupo de alunos, que se enriquece nessa prática e permite o desenvolvimento de metodologias próprias. No contato com os

[1] Doutoranda em Artes na Universidade Federal de Minas Gerais, linha de pesquisa Artes plásticas, visuais e interartes: manifestações artísticas e suas perspectivas históricas, teóricas e críticas. Mestra em Educação na linha de pesquisa Ética, Alteridade e Linguagem na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (com bolsa Capes). Bacharela e licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atua como professora de Arte/Educação na Prefeitura Municipal de Porto Alegre. E-mail: taila@idzi.com.br

diferentes grupos de crianças desde 2013, tenho pensado na arte como um tema bastante rico para a investigação de sentidos sobre o *si mesmo* dos alunos, fato que me levou a tornar a temática da criação de si por meio da arte meu tema de pesquisa.

A investigação no próprio contexto de trabalho está longe de ser um consenso entre professores e pesquisadores. Para Barbosa e Martins Filho (2009), afastar-se das atividades docentes possibilita ao professor-pesquisador uma melhor análise dos dados, permitindo-lhe, nessa distância, estranhar aquilo que lhe parece familiar ou corriqueiro enquanto educador. Macedo (2012) coloca essa necessidade de afastamento em discussão ao falar da própria experiência enquanto professora que é também pesquisadora. Ao tratar das tensões instauradas quando torna tema de pesquisa as letras de *funk* cantadas por seus alunos, a autora nos indaga: "É possível deixar a pesquisadora do lado de fora da escola quando se pesquisam temas ligados ao cotidiano das crianças?" (MACEDO, 2012, p. 51). Para ela, a resposta negativa a essa pergunta corresponde a um estado de inquietação daquele que se deixa afetar pelas tensões do próprio meio. Pressupõe, ao mesmo tempo, uma escuta *propositiva*, porque não é possível, enquanto professora-pesquisadora, ouvir sem buscar alguns tensionamentos frente ao já posto.

Assim como não é possível deixar a pesquisadora do lado de fora da escola, tampouco é possível deixar a artista do lado de fora enquanto se está imersa em uma aula de artes com crianças, ou a professora de artes do lado de fora das exposições de arte. Torna-se *quase* impossível, em alguns casos, encantar-se com uma obra sem pensar em como compartilhá-la em sala de aula. Tendo em vista esses cruzamentos, que emergem das trocas entre a professora-artista, os sujeitos da pesquisa e as perguntas teóricas que os mobilizam, penso ser importante discutir acerca da singularidade de compor um modo de ser professora-pesquisadora-artista. A esse respeito, algumas autoras vêm, de modo mais amplo, discutindo e pensando a docência a partir de um viés artístico, tais como Almeida (1992), Corazza (2008, 2012), Loponte (2008) e Loponte e Born (2012).

Em Corazza (2008), baseada sobretudo em Nietzsche, esse empreendimento está ligado à criação de outros modos de ser educador, em favor da criação daquilo que a autora chama de uma "artistagem docente" (CORAZZA, 2008, p. 1). A expressão "docência artista" (CORAZZA, 2012) teria a ver com uma "artesania" do fazer-se professor, um ato de criação, de reinvenção das práticas pedagógicas, baseado em práticas outras, que "desassossegam o sossego dos antigos problemas e das velhas soluções" (CORAZZA, 2012, p. 3). Para a autora,

tal modo de ver a docência torna-se fundamental face à presente diversidade cultural de nosso tempo.

Fundamentada no pensamento de autores como Nietzsche e Foucault, no sentido de pensar a vida como uma obra de arte, Loponte (2008) interroga a respeito das possibilidades de pensar a própria docência como uma obra de arte ou das potencialidades da própria arte e do estético para se pensar a docência. Nas palavras da autora,

> Olhar a docência esteticamente, como uma "obra de arte" é de alguma forma assumir que a cena docente é feita de dificuldades, dissonâncias, resistências, frustrações, erros, acertos, mudanças de rumo, dúvidas, incertezas, conquistas, sucessos. E aí a docência pode sim aprender muito com os artistas, parafraseando o filósofo alemão. (LOPONTE, 2008, p. 6).

Ao lançar questões como "É possível encontrar espaços de criação na docência da Educação Básica?" (LOPONTE, 2008, p. 2), a autora sugere o investimento em formas ético-estéticas de produzir-se enquanto docente. Isso diz respeito, por exemplo, à composição de formas de escrita que coloquem em jogo a produção do sujeito docente, na busca de relacionar-se diferentemente consigo e com o outro nos processos educacionais. Nisto, a autora dialoga com os últimos escritos de Foucault, nos quais o filósofo investiga formas particulares de escrita que eram feitas na antiguidade clássica, por meio das quais os sujeitos se faziam presentes na intenção de pensar seus modos de ser e de estar no mundo. Tratava-se de práticas como a escrita de correspondências, por exemplo, por meio das quais os cidadãos da pólis grega faziam-se "visíveis" para si e para o outro ao falar de seu cotidiano, de suas ações e até mesmo da sua saúde. As formas de se lidar com a raiva, com a doença, com a cólera, também passavam por esse processo de registro, de colocar-se em visibilidade e, sobretudo, de pensamento.

Colocando o foco da discussão nas tensões geradas quando pensamos, mais diretamente, nas afecções produção artística e docência, encontro importantes contribuições em autoras como Almeida (1992), Born e Loponte (2012).Em Almeida (1992), são entrevistados 27 artistas que atuam como professores nas licenciaturas de artes. Dentre as perguntas que a autora propõe, está a de se é possível ensinar arte. Um dos pontos que considero importantes quanto às conclusões da autora diz respeito àquilo que a docência proporciona ao fazer artístico: um respiro, mobilizado pelas trocas com os alunos e que, nessa condição, realimentam o próprio trabalho do docente-artista. Loponte e Born (2012) discutem a possibilidade de não dicotomizar o fazer e o ensinar arte, em favor de uma docência que se quer poética. Para tratar das relações

entre a arte e a docência, as autoras analisam a produção de artistas-educadoras do coletivo *Ponto de Fuga*, que iniciou suas atividades em 2010 e que as autoras descrevem como:

> Professoras que não querem atuar somente no ensino. Professoras que querem produzir artisticamente, inscrever-se nos espaços artísticos e nos espaços da vida, no limite tênue entre arte e vida que a arte contemporânea cruza a todo instante. Artistas que ensinam; nas séries iniciais, no ensino fundamental e médio, na escola de arte. Professoras artistas que, a partir da própria experiência de produzir artisticamente e ensinar arte, tentam encurtar o caminho que (ainda) existe entre a arte e o cotidiano, em especial, na escola. (BORN; LOPONTE, 2012, p. 10).

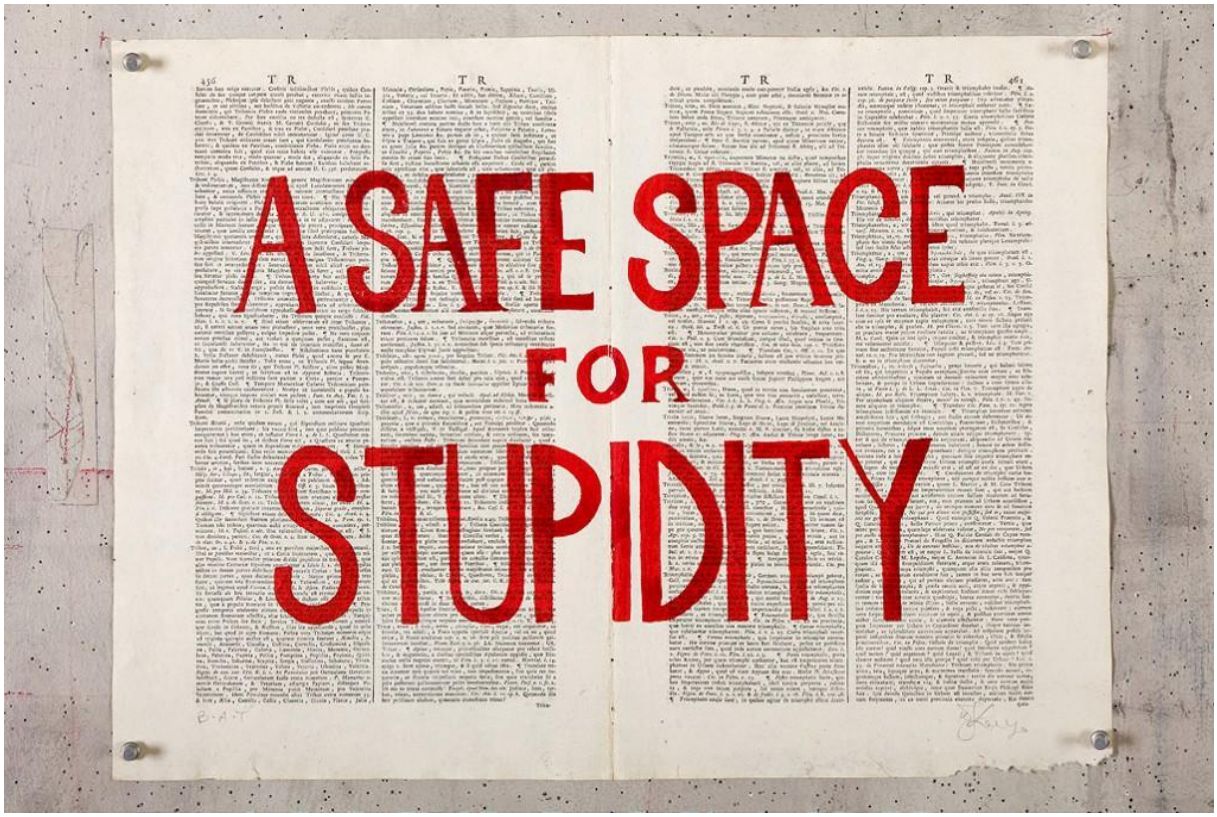
Ao serem entrevistadas pelas pesquisadoras, as integrantes do coletivo colocam como questões importantes presentes nessa troca, por exemplo, a possibilidade de o professor, enquanto artista e inserido em processos de criação, poder pensar em soluções junto aos alunos para os problemas enfrentados durante o trabalho criador; o estímulo para que o aluno frequente mais espaços de arte, estabelecendo outras relações artista-público; e a necessidade de pesquisar para elaborar as aulas como propulsora de ideias para trabalhos artísticos.

Tais discussões me levam a indagar, a partir do processo que compus durante a realização de meu trabalho de Mestrado, sobre os espaços de trocas que criei como professora-artista-pesquisadora. Respondendo a isso, primeiramente, posso dizer que o trabalho com arte sempre parte da concepção de arte dos indivíduos, sejam eles artistas, professores ou alunos. O professor de arte não tem uma presença neutra enquanto mediador e, por isso, media os contatos entre a arte e seus alunos a partir daquilo que ele acredita ser arte. Nesse espaço, perpassam suas concepções estéticas, bem como seus repertórios pessoais. É sempre a partir desses repertórios que decorrem os processos de escolha das imagens que serão postas em debate em sala de aula. Em contrapartida, a sala de aula e o trabalho com os alunos ampliam seus horizontes imagéticos em termos de repertórios e possibilidades estéticas, na medida em que tudo o que se acredita como "verdades estéticas" é posto em discussão, pois é, muitas vezes, estranhado pelos alunos, ou recusado, tensionando essas concepções. Trata-se, portanto, de um espaço de pesquisa: de novas referências, de possibilidades de uso de materiais, e do próprio fazer docente, naquilo que é possível reinventar-se enquanto professor (e enquanto artista), e naquilo que não é possível, ou que nos escapa.

Formular proposições pedagógico-metodológicas para esta pesquisa passou por um trabalho criacional, de invenção de possibilidades estéticas e de diálogos com meu repertório e

minhas concepções artísticas. Tratou, também, da partilha de questões sobre meu próprio trabalho enquanto artista, que envolve a ressignificação de objetos, palavras e imagens do cotidiano[2]. Dito isso, e uma vez que penso minha produção artística a partir de laboratórios (de objetos, de palavras e de corpo), afirmo que nossos encontros se constituíram também como laboratórios de criação. Esses laboratórios foram compostos pelas trocas entre as proposições e as respostas dos alunos, pelas tensões e pulsações do cotidiano escolar. Não se trata, portanto, de um trabalho solitário, mas de um trabalho artístico posto no regime da partilha, como processo de produção conjunta no qual todos os sujeitos se alteram.

Fig. 1. William Kentridge A Safe Space for Stupidity, 2012. Serigrafia em páginas de livro. 37,5 x 50,5 cm.
Fonte: http://www.goodman-gallery.com/artists/williamkentridge



[2] As contaminações entre palavras, imagens e objetos perpassam todo o meu trabalho artístico, sendo muitas vezes motivadas pela própria docência. Isso ocorre sobretudo quando, atravessada pelas imagens e palavras do conviver com as crianças, originam-se trabalhos como as *Tesouras de cortar coração* (2013-2014), fazendo alusão a esses "atravessamentos" daquilo que me contam as crianças sobre o seu próprio cotidiano. Especialmente no contexto das periferias, às vezes, relatos proferidos por elas com a mais absoluta naturalidade são, para mim, de "cortar o coração". Por esse motivo, passei a criar tesouras das mais diferentes formas: de pano, preenchidas com fibra sintética - tesouras fofas; de cerâmica - tesouras duras, algumas delas quebradas, como se a própria palavra que nos corta pudesse também se quebrar.

Ao pensar nos encontros como laboratórios, lembro-me do que diz o artista sul-africano William Kentridge (2015) sobre o seu próprio trabalho, quando afirma que o ateliê do artista é um lugar seguro para a "*stupidity*" (estupidez, patetice). O que ele nos dá a entender, nas palestras de *Seis Lições de Desenho,* é que o ateliê do artista é um espaço seguro para a estupidez que conduz ao erro. Trata-se de um espaço seguro para a errância, onde é possível lançar-se em processos distintos de pensamento, percorrendo caminhos que nem sempre conduzirão ao melhor resultado estético, ou formal, mas que permitem tipos particulares de produção de pensamento que podem nos conduzir a novas resoluções ético-estéticas, ampliando nossa visão de mundo.

A partir disso, passei a pensar que a sala de aula também poderia ser vista, tal qual o ateliê do artista, como um espaço seguro para os erros. Nos hiatos entre as proposições criadas na pesquisa e as respostas dos alunos, também ocorrem erros de variadas ordens: falhas técnicas nos procedimentos planejados, problemas inerentes ao próprio espaço escolar, falta de recursos, entre outras tantas coisas que fogem aos nossos desejos iniciais. Na lógica daquilo que passei a chamar de "poética dos erros", criei algumas resoluções para os erros encontrados: passei a anotar os acidentes de percurso em meu diário de bordo e a buscar respostas para esses problemas – em leituras, conversas com amigos, professores, colegas, em diálogos comigo mesma a partir de tudo o que era lido ou ouvido. Desde então, procurei ver os erros como propostas para que eu repensasse os processos de trabalho, aprendendo e descobrindo coisas novas.

A cianotipia que não deu certo

Uma dessas situações *errantes* de minha pesquisa foi a de *A Cianotipia que não deu certo.* A escolha por relatá-la aqui tem relação com esse pensar a sala de aula como ateliê, como laboratório: espaço seguro para o pensamento, para o processo de errar, repensar e refazer o trabalho. Se autoras como Almeida (1992) se perguntam se é possível *ensinar* artes, acredito que essa é uma excelente questão, porque defendo que arte não se *ensina*: ela é o terreno das possibilidades, da experimentação. Não é possível ensinar a desenhar um elefante, porque quando se pensa que se aprendeu, é porque ainda não imaginamos um elefante dormindo, mamando na sua mãe, ou, até mesmo, pegando um ônibus para ir para a escola ou fugindo da polícia! Não podemos esquecer que desenhar é, literalmente, correr riscos: por superfícies bidimensionais, desejando que aquilo que está sendo visto em três dimensões possa ser

representado num espaço achatado. Ou seja: a origem desse desejo já é, por si só, da ordem do absurdo.

A Cianotipia que não deu certo tratou-se de um experimento fotográfico, parte de minhas proposições de pesquisa, que procurava investigar os sentidos dados pelas crianças a objetos por elas escolhidos, trazidos de casa ou encontrados no cotidiano escolar. O papel foi previamente sensibilizado com químicos fotossensíveis e sobre ele seriam sobrepostos esses materiais, em sua maioria brinquedos. Estávamos em um período de chuva e com céu nublado e iríamos utilizar a luz do sol para esse procedimento. Abrimos o papel sensibilizado no pátio da escola, depositamos os objetos trazidos pelos alunos sobre o papel e contamos seis minutos de exposição no relógio. Cada um contou até onde sabia contar, depois esperamos. Com entusiasmo e expectativa, as crianças observavam o papel mudar de cor: de verde para um azul intenso. Observamos que alguns objetos já deixavam suas marcas. Parecia mágica!

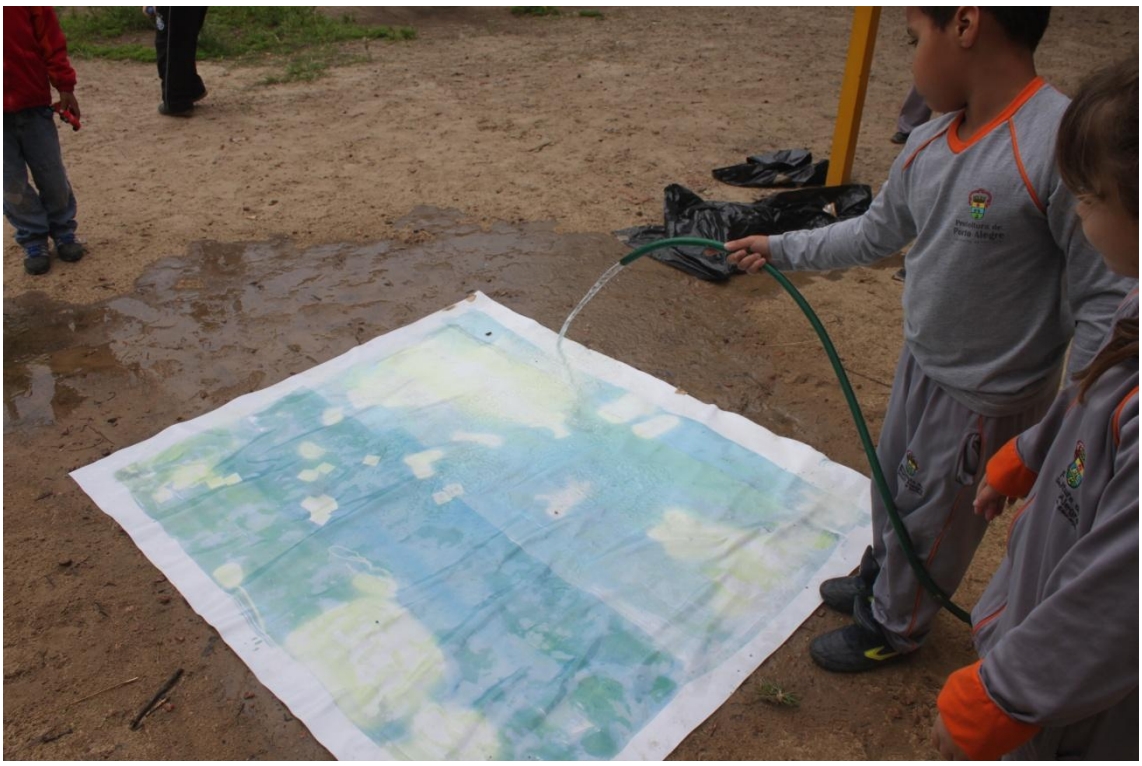
Fig. 2. Alunos sobrepondo os objetos sobre o papel. Registro da autora.

Estava tudo preparado: mangueira, Ruan ao lado da torneira, pronto para abrir, Manu em posse da mangueira, pronta para lavar o papel... Tiramos os objetos do papel e começamos a lavagem. Qual não foi a nossa surpresa ao perceber que todas as marcas desapareciam junto com o azul?! Desligamos a torneira. Eu ia levar o papel para a sala de artes assim que tocasse o sinal para o fim da aula, em parceria com um funcionário da escola. O papel começou a rasgar.

Começamos a juntar os pedaços. O que fazer diante disso? Como lidar com a frustração, tanto da professora, quanto dos alunos?

Até o encontro seguinte, pensei no que poderia ser feito... Talvez colar o papel, mascarar os rasgos, fazer de conta que ele não rasgou todo? Mas e as marcas que não ficaram? O que fazer com os registros que não conseguimos fazer? Eu já havia considerado a possibilidade de o experimento fotográfico não funcionar. Por isso antecipei-me, planejando, caso isso ocorresse, redesenhar os objetos que não ficaram marcados, na busca de ressignificar esse momento, essa ação. Comecei a pensar, também, que colarmos juntos o papel poderia ser uma forma de reconstruir, coletivamente, aquilo que não havia dado certo. Porém, mais do que isso, que sentidos poderiam ser inventados da tentativa de reconstruir o que conseguíssemos da prática que não deu certo?

Fig. 3. Manu e César lavam o papel, que começa a perder as impressões dos objetos e dar sinais de pouca resistência à água. Registro da autora.



Lembrei-me da primeira cena de *Jurassic Park*, e no quanto eu havia ficado intrigada com as escavações dos ossos dos dinossauros quando a vi pela primeira vez, aos 5 anos de idade, e pensei: não poderíamos elaborar essa reconstrução como um processo arqueológico? Levei a cianotipia que não deu certo para a sala de aula. Falei dos arqueólogos, os homens que

escavavam a terra à procura de coisas. Será que eles entenderam? Kalel ficou encantado com a história dos dinossauros e com a possibilidade, até, de se encontrar um dinossauro vivo em alguma escavação! Raíssa me falou das coisas que encontra debaixo da casa da mãe e debaixo da casa da avó: "Até diamantes!". Propus que tentássemos colar de volta todos os pedacinhos, como fazem com os dinossauros nos museus. "Péssima ideia", disse Kalel, enquanto outros ficaram pensativos. Depois disso, propus o redesenho dos objetos que não haviam ficado registrados no papel. Foi nesse momento que os alunos puderam finalmente olhar para o que havia ficado ou não marcado nele.

Fig. 4. Yasmin, Julia e Manu, empenhadas no trabalho de reconstrução do papel.

E dar certo, é dar certo de fato?

Alguns encontros depois, após uma conversa com um colega mais experiente em processos fotográficos históricos, descobri que em dias nublados as imagens só poderiam ser fixadas no tempo entre quarenta minutos e duas horas de exposição. De posse de dois papéis de melhor qualidade, repetimos o processo. Dessa vez, deixamos o papel descansar com os objetos sobre a sua superfície durante quase todo o tempo de um encontro, enquanto fazíamos outra atividade. Tivemos uma surpresa, dessa vez muito feliz, de não ver aquele azul ir embora diante de nossos olhos ao lavarmos o papel. Contudo, algo nos intrigou bastante: as distorções da imagem, devido ao longo tempo de exposição necessário aos dias nublados (nesse caso, em torno de 45 minutos). Intrigadas com essas imagens "distorcidas", as crianças criaram um jogo de inventar e testar hipóteses sobre o que era cada um daqueles objetos e o que os teria produzido daquela forma.

Fig. 5. Pyetro e a sereia. Registro da autora.

Quadro 1. Anotações do diário da autora.

– Uma sereeeeia! – aponta um pequeno grupo de crianças, em coro. – Legal que ficou, né, uma sereia... Ela parece bem magrinha, né? Então... Hein, César? Tu acha que deu certo? – pergunto. – Acho que sim. – responde ele. Alguém me aponta a sereia. – Ah, a sereia tá ali, né? Alcança ali a sereia pra gente ver! Olha só! Ela ficou... – tento desvendar, junto às crianças, o que pode ter acontecido. – Ela tá sem braço...! – completa César. – Ah, entendi... não aparece o braço dela... porque o braço tava pra cima... eu acho que o cabelo tava pra cá, daí, né? Mas ela não ficou mais magrinha do que ela é de verdade? – pergunto. – Aham! - Raíssa concorda comigo. – Por que vocês acham que aconteceu isso? – Porque ela tava virada! – responde César. – Porque ela é magrinha! - responde Isadora. – E por que tu acha que a sereia ficou magrinha, Isadora? – pergunto. – Porque ela é a filha! – responde Júlia, ao fundo. – Por que eu acho que ela ficou magrinha? Porque eu acho que não apareceu um pouco... do lado dela. – responde Isadora. – Pode ser: o sol... ele vinha... de todos os lados... tá? A luz do sol... Não tinha muito sol, mas essa luz... vinha de todos os lados... e aqui ela ficava mais magrinha... – tento desvendar o mistério da sereia magrinha. – É verão sora! – responde César.

Ao lado de onde Pyetro aponta com o dedo, a sereia impressiona, intriga: a imagem foi produzida a partir de uma boneca Barbie que tinha uma cauda de sereia – um objeto bastante carregado de simbologias que dizem respeito a padrões e estereótipos de brinquedo, e, mais ainda, de brinquedo feminino e da figura da mulher: loira, magra, alta. A Barbie distorcida pela longa exposição nos provocou e nos convocou a estabelecer, com ela, uma relação diferente daquela que nos é comum, de olhar para a sua beleza padrão sem questionar seu caráter corriqueiro, massificado. Na cianotipia, sequer reconhecemos, à primeira vista, a figura de outra Barbie: descabelada, também distorcida, completamente sem os braços. Ou seja, ainda que tivéssemos considerado essa a atividade final da "cianotipia que deu certo", a dúvida sobre as imagens produzidas permaneceu.

Considerações finais

O que pode o sujeito enquanto professor, pesquisador e artista? Ao explorar essa problemática, comum a outras pesquisadoras, procuro transformar a sala de aula em um espaço seguro para os erros, para a "errância", por assim dizer. Nesse espaço errante, torna-se possível colocar à prova as seguranças e certezas docentes, afetando e deixando-se afetar pelas questões trazidas pelas crianças, pelas circunstâncias inerentes às condições espaciais, materiais e temporais do ambiente escolar. Nesse sentido, acredito que pode haver um exercício muito particular de "artistagem docente" (CORAZZA, 2008) em tais condições, especialmente porque aquele que pesquisa seu próprio ambiente de trabalho o faz com o objetivo de reinventar-se, redesenhando metodologias, colocando em risco o já dado, as práticas "seguras", por assim dizer. Pensar a sala de aula como ateliê é compartilhar, com os alunos, a aventura da descoberta, criando procedimentos com os quais não se sabe muito bem como terminará a aula, mas que podem dar origem a outros questionamentos ainda mais ricos, ou a conhecimentos impossíveis de prever de antemão. Em concordância com Corazza (2008), penso que há nesse tipo de prática uma possibilidade maior de ir ao encontro das tensões do momento presente, do que nas velhas práticas pedagógicas, com sua segurança e previsibilidade. Como nos diz Loponte (2008), o exercício da docência pode aprender muito com os artistas. Foi nessa busca que me baseei ao tomar a obra de Kentridge como uma proposição para pensar o que pode ser a sala de aula como ateliê, lugar seguro para os erros. Finalmente, como propõem Loponte e Born (2012), procurei mostrar como pode ser possível encurtar o caminho entre a arte e o cotidiano na escola. Acredito que a aposta em abraçar aquilo que temos como pesquisadores, professores e artistas e fazer da

sala de aula um lugar seguro para os erros é fundamental para questionarmos o que seria uma prática docente que "dá certo" e o quanto esse *dar certo*, tão almejado pelos gestores da educação, pública ou privada, pode ser ilusório: por trás de resultados aparentemente certeiros, quanto há de descoberta, interesse ou de aprendizagem realmente significativos? Por outro lado, o que as novas gerações podem aprender quando criamos uma poética dos erros ou uma metodologia que torna possível repensar as frustrações, traçando a partir delas outros caminhos de pesquisa?

Referências

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. 1992. **O trabalho do artista plástico na instituição de ensino superior: razões e paixões do artista-professor.** 270 fls. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992. Disponível em: **http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253751.** Acesso em: 08/09/2019.

BORN, Patriciane Teresinha; **LOPONTE**, Luciana Gruppelli. **Professoras artistas: reflexões sobre o fazer artístico e a prática docente.** In: IX SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2012, Caxias do Sul, RS. Anais… Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul - UCS, 2012. v. 1., p. 1-16. , 2012. Disponível em: **http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1352/793.** Acesso em: 08/09/2019.

CORAZZA, Sandra Mara. **Na diversidade cultural, uma docência artística**. Pátio – Revista Pedagógica, Porto Alegre, v. 17, 2001, p. 27-30.

_____. **O docente da diferença**. Revista Periferia, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2009, p. x-x.

FILHO, Altino José Martins; **BARBOSA**, Maria do Carmem Silveira. **Metodologias de pesquisa com e sobre crianças**. In: Simposio Internacional Encuentro etnográficos con niñ@s y adolescentes en contextos educativos, Buenos Aires, 2009. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/3422. Acesso em: 08/09/2019.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Arte e estética da docência: conversas com Nietzsche e Foucault.** In: VII SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2008, Itajaí, SC. Anais... Itajaí: UNIVALI, 2008, p. 1-16.

MACEDO, Nélia Mara Rezende. **Alterar, alterar-se: ser professora, ser pesquisadoran** In: PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende (orgs). Infância em pesquisa. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

ALDEIA INDÍGENA, PIRAQUE-AÇU: AULA DE CAMPO COM ALUNOS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL, NA CIDADE DE VITÓRIA (ES)

Eloiza Mara de Paula Rossoni[1] – UFES
Nayane Coelho de Laia[2] – UFES
Laura Paola Ferreira[3] – UFMG

Resumo
O presente trabalho é o relato de uma prática pedagógica, que visou propiciar aos alunos da rede estadual de ensino, na escola "Elza Lemos Andreatta" da cidade de Vitória (ES), vivência cultural na Aldeia indígena, Piraquê-Açu, no município de Aracruz (ES). Objetivando que essa experiência agregasse aos conhecimentos prévio, das aulas normativas sobre a cultura indígena. Ampliando o conhecimento dos elementos que constituem esse grupo social, seus hábitos, costumes e tradições.
Palavras-chave: Experiência cultural. Arte indígena. Aula de campo.

Introdução

A formação do Espírito Santo contou com diversos povos indígenas pertencentes ao grupo Tupi, hoje, apenas o município de Aracruz (ES), possui uma tribo indígena, aldeada. Os Tupiniquins e Guaranis. Sendo assim essa prática pedagógica visou propiciar aos alunos vivências culturais com uma tribo indígena no sentido de ampliar o entendimento e compreensão da importância de se valorizar e preservar a cultura indígena. Um povo que vive momento de grande resistência diante das questões relacionadas a luta por uma política pública eficaz no sentido de valorização e respeito as tradições indígenas.

[1] Eloiza Mara de Paula Rossoni Mestre em Ensino de Arte. Especialista em Artes na Educação. Licenciatura em Pedagogia. Bacharelado em Artes Plásticas (cursando). Curso extensão Histórias de Cultura Afro-brasileira. Curso extensão Educação de Jovens e Adultos. Professora de Arte da Rede Estadual de Educação (SEDU-ES). eloizaarte@gmail.com

[2] Nayane Coelho de Laia Possui graduação em Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos pela Faculdade de Tecnologia São Francisco (2009). Graduada no curso de Licenciatura em Artes Visuais na UFES - Universidade Federal do Espírito Santo. Integrou o PET Educação e o PIBID/CAPES Artes Visuais. nayane_laia@hotmail

[3] Laura Paola Ferreira. Doutoranda em Arte e Experiência Interartes na Educação (UFMG, 2019), Mestre em Ensino de Arte (UFMG, 2018), Especialização em História da Cultura e da Arte (UFMG, 2009) e Licenciada em Arte Visuais (UEMG, 2007). Professora do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino 2. laurapaola1@yahoo.com.br

A escola deve promover ações que traga ao aluno uma visão real de uma cultura que está tão próximo geograficamente dos mesmos, no entanto, distante no sentido de conhecimento do cotidiano dessa tribo indígena.

Os índios da Aldeia Piraque-Açu, é um povo que se mantem graças a resistência, pois são muitas questões que implicam na preservação dos hábitos e costumes, bem como podemos apurar em conversa na aula de campo com o cacique da tribo, Karaí-Peru (ou Pedro, na língua portuguesa), que os mesmos tem grande dificuldade de disseminar e perpetuar as tradições indígenas.

Essa dificuldade se dá principalmente por certames relacionados a uma discussão em torno da empresa Fibra que deseja implementar novos setores de sua fábrica em terras indígenas, e a comunidade da região por acreditar que isso traria mais desenvolvimento e geração de empregos, apoiam a desapropriação das terras indígenas. Ter uma comunidade adjacente que não valoriza a cultura indígena só enfatiza a importância de promover essa interação dos alunos nesse ambiente, para que a conscientização e o entendimento da necessidade de preservação dessa cultura é algo que precisa ser entendido e discutido por todos os segmentos sociais.

Esperou-se que os alunos construíssem subsídios para contextualizarem e traçarem comparativos entre as aulas normativas e as realidades dos ambientes visitados. Buoro (2005, p. 59), a esse respeito, nos afirma que,

> A natureza da escola, de maneira geral e como a conhecemos e vivenciamos, não privilegia um modelo de aprendizagem por relação direta com a realidade. O conhecimento do mundo que se faz por mediação da escola é necessariamente filtrado pela ferramenta verbal –de preferência em sua forma escrita. (BUORO, 2005, p.59)

É relevante para os alunos agregar essa vivência aos conhecimentos das demais aulas normativas sobre a cultura indígena, para que os mesmos possam entender os elementos que constituem esse grupo social, seus hábitos, costumes, tradições, e ainda a resistência em meio a interferência da cultura do "homem branco" nessa comunidade.

Ainda a escolha de propiciar vivências culturais foi caracterizada pela ampliação da fruição estética que pode influir diretamente na criação de trabalhos de expressividade artística dos educandos. A escola exerce um importante papel no sentido de propiciar aos estudantes

atividades que favoreçam ao conhecimento de diversas culturas com experiência enriquecedoras e significativas.

O filosofo e pedagogo Bondia (2011), define experiência como tudo que nos acontece, tudo que nos ocorre, tudo que ocorre conosco no sentido da vida. Ele afirma que a cada dia se vive muita coisa, mas, ao mesmo tempo, se experencia muito pouco. Essa proposição de Bondia (2011) traz a reflexão da importância de propiciar aos estudantes da escola "Elza Lemos Andreatta" a construção do conhecimento pelo viés da vivência na Aldeia Indígena Piraque-Açu.

A aula de Arte, fora do ambiente escolar, pode propiciar práticas que ampliam o pensamento crítico e artístico do estudante. Desta forma, o estudante criará formas de dar importância as suas vivências artísticas e culturais. Constatou-se que essa atividade fora do âmbito escolar, possibilitou aos estudantes ter referências para sua própria construção artística e dos elementos que constituem a cultura local capixaba.

Essa atividade surge da indagação: como propiciar aos alunos elementos que subsidiem uma composição artística significativa e não apenas ilustrativa sobre a cultura local? A partir dessa indagação percebemos que era preciso propiciar aos alunos um repertório para que eles pudessem expressar-se a partir de suas vivências e experiências.

Como ação, procuramos ampliar o olhar e a valorização da cultura e tradição da arte corporal indígena, artesanato, vestuário, moradia, alimentação desse povo indígena residentes em solo capixabas, que ainda mantém um modo de vida conforme os ensinamentos dos seus antepassados. Como a produção de pigmentos naturais e utilização de artefatos naturais provindos da natureza para a realização final de tal arte.

Buscamos dialogar, a importância da preservação e sobrevivência da cultura indígena em meio à contemporaneidade, esta tradição que persiste e avança em meio ao desenvolvimento industrial. O resgate da tradicional cultura indígena desenvolve lentamente com a força de um povo determinado e unido em busca de reconstruir sua história e preservar suas raízes, costumes e disseminar através de apresentações culturais, para aqueles que buscam frequentar e conhecer as aldeias indígenas e os costumes.

Desenvolvimento

A aula de campo foi realizada com alunos do ensino médio com faixa etária entre 14 e 17 anos. Por ser uma atividade com grande amplitude e possibilidades de conhecimentos em

diferentes aspectos da cultura indígena, desenvolvemos a atividade pedagógica com outras áreas de conhecimento que dialogavam com essa prática pedagógica, num processo de interdisciplinaridade que envolveu as disciplinas de sociologia e geografia.

Em sociologia a professora, Fernanda Juliatti, utilizou como mecanismo de registro dessa atividade, o diário de bordo, bem como a produção de um documentário com relatos dos moradores da aldeia e dos próprios alunos e sua concepção da importância social dessa comunidade indígena, como constituinte da identidade e formação cultural capixaba. Em geografia com a professora Jussyara Rocha; abordaram as questões de territorialidade, hábitos e costumes, bem como as mudanças ocorridas ao longo dos anos com a ampliação das indústrias e moradias ao redor da aldeia.

A distância da escola até a Aldeia Piraque-Açu, são de 85,3 quilômetros aproximadamente feitos em 1 horas e 37 minutos. O percurso tem uma exuberante paisagem composta de praias. Desta forma buscou-se propiciar aos alunos experenciar cada etapa do percurso como a primeira parada dos alunos para um café da manhã á beira da Praia dos Coqueiros. Os alunos ficaram extasiados com a beleza do lugar e pediram para irem próximos ao mar, além dos coqueiros que margeiam a praia.

Os registros fotográficos foram repletos de empolgação e vitalidade. Os alunos demonstraram uma alegria contagiante como se estivessem vivenciando o contato com o mar pela primeira vez.

Fig 1. Praia do Coqueiro, 16/08/19, fotografia, Santa Cruz – ES. Jussyara Rocha

Chegando na Aldeia Indígena de Piraque-Açu, um índio de aproximadamente nove anos sinalizava para o local aonde o ônibus deveria estacionar. O grupo foi recebido pelo Cacique

Karaí-Peru (ou Pedro) e seu filho Karaí-Mirim (ou Rodrigo). Eles foram muito solícitos e organizaram os alunos em bancos de madeira dispostos em forma de meia lua e contaram um pouco da sua história e sua cultura, e como é a rotina da aldeia. Um dos motivos de receberem os grupos turísticos e estudantes de forma tão solicita se deve também ao fato do índio Karaí-Mirim ter estudado Faculdade de Turismo. Ele é um guia de turismo e um dos principais responsáveis por fazer essa mediação e ações para quem deseja conhecer a Aldeia Piraque-Açu.

Os alunos ficaram impactados com o fato de ter índios que preservam sua cultura e terem feito faculdade, os mesmos quiseram saber como conseguem conciliar tradição com a modernidade. Os índios explicaram que é imprescindível por estarem tão próximos a área urbana e por não poderem sobreviver apenas de seu artesanato e plantação, agregar tecnologia, conhecimentos tradicionais e de outras culturas, como forma de se relacionar com as demais pessoas e disseminar a cultura indígena.

Integrantes destas tribos, nascidos ou agregados, buscam a preservação dos seus costumes e os direitos do seu povo. Em meio à contemporaneidade, o índio hoje trabalha, estuda, possui bens materiais, mas busca preservar a sua cultura e seus costumes. Essa realidade possibilitou aos alunos contextualizar a importância de manutenção de uma identidade cultural.

Interagirem com as demais pessoas e promover as visitas a Aldeia Indígena como forma de perpetuar a cultura e tradições indígenas, bem como incentivar as pessoas a desmistificarem a visão de uma tribo indígena estereotipada socialmente ao longo dos tempos.

Os alunos puderam explorar a tribo conhecendo o lugar que é margeado pelo rio Piraque-Açu que margeia a tribo. Uma das atividades foi percorrer a trilha que compreende um trajeto que contorna parte da tribo e durante o trajeto o índio Karaí-Mirim explicou o nome da vegetação, das plantas e árvores e qual a sua utilidade: medicinal, pigmento, venenosa, alimentícia, cosmética entre outros.

Fig 2. Caminhada pela trilha da Aldeia, 16/08/18, fotografia – 2018. Aracruz – ES. Jussyara Rocha

A outra atividade feita pelos alunos, foi a Dança do Pau. Essa dança é uma atividade física, utilizada pelos índios e faz parte dos jogos das Tribos Indígenas, realizadas no período de Outubro. Coordenada pelo índio Karaí-Mirim os índios cantaram e tocaram instrumentos musicais, enquanto os demais integrantes (composta por índios, os professores e os alunos), corriam em círculo, e repetiam todos os gestos e comandos dados pelo coordenador do exercício.

Ele levantava um pedaço de pau para cima e para baixo os demais membros da roda, deviam ultrapassar o obstáculo (pau) com a máxima agilidade para não ser atingido. A cada etapa a música foi se intensificando o tom e a rapidez com que os alunos tinham que passar sobre o pau e repetir os gestos como saltar, andar de cócoras, entre outros movimentos.

Fig 3:Dança do Pau (andar de cócoras), 16/08/19. Tribo Piraque-Açu. Aracruz (ES). Jussyara Rocha

Fig 4: Dança do Pau (pular sobre o pau), 16/08/19. Tribo Piraque-Açu. Aracruz (ES). Jussyara Rocha

Os alunos tiveram muita curiosidade em saber sobre as tatuagens indígenas, principalmente ao verem o índio IybatãTupã (conhecido como Welligton) que tem grande parte do corpo tatuado. O cacique explicou que cada forma tem seu significado e traduz elementos e força da natureza. Existe no tatuar indígena um gesto de ritualidade e sacralidade que causa um grande impacto para quem não faz parte daquele ciclo social.

Fig 5: Indío IybatãTupã (e corpo tatuado), 16/08/18. Tribo Piraque-Açu. Aracruz (ES) Jussyara Rocha

O momento que viram os próprios indígenas reproduzindo tal arte, despertou o entendimento de se tratar de uma cultura e arte tradicional, mas de grande importância para um povo que através de seus símbolos e significados, compõem vários campos do saber e da vida cotidiana tradicional indígena. O entrelaçamento do conhecimento milenar que atrai o olhar curioso do espectador, mas que também pode gerar conhecimentos sobre a arte e cultura indígena.

Fig 6:Pintura corporal feita nos alunos, 16/08/19 .Tribo Piraque-Açu. Aracruz (ES). Fernanda Juliatti.

No encerramento da visita á aldeia os alunos assistiram uma apresentação de música cantada em tupi guarani, bem como os índios falaram da importância de jovens como os

estudantes, conhecerem a cultura de um povo que luta pela sua identidade. Todo esse momento gerou uma grande emoção nos alunos que foram sensibilizados tanto pela apresentação, quanto pela fala do cacique.

Fig 7: Apresentação com música em tupi guarani, 16/08/19 Tribo Piraque-Açu. Aracruz (ES). Jussyara Rocha

Nas aulas normativas com os alunos que antecederam a visita a aldeia, os alunos assistiram ao documentário: Raízes Capixaba, que versava sobre a formação da cultura e identidade do povo capixaba. Bem como fizeram leituras de textos em livros didáticos, mas na aula de campo verificou-se que os alunos tiveram um outro olhar para as questões relacionadas ao que viram ilustrado nos livros e a realidade vivencias pelos mesmos na Aldeia Indígena.

Fig 8: Cacique falando sobre a importância dos estudantes conhecerem a Tribo Indígena, 16/08/19. Tribo Piraque-Açu. Aracruz (ES). Jussyara Rocha

Em sala de aulas, pós visita à aldeia, as atividades como pinturas ganharam um novo significado, bem como ao serem tatuados pelos indígenas os alunos compreenderam que não eram apenas riscos e formas geométricas, cada traço traz uma marca e um signo de grande representatividade para aquela comunidade. A modelagem com o barro na reprodução de vasos, despertou o interesse dos alunos por experimentações como o uso de sementes para fazer texturas.

Fig 9 e 10: Modelagem com o barro (pós atividade de campo), 23/08/18. Tribo Piraque-. Aracruz (ES). Jussyara Rocha

Nesse sentido, percebe-se o quanto esta prática pedagógica, nas aulas de Arte, viabiliza ao estudante conceber a Arte como uma forma de expressar-se e, também, como uma forma de apropriação de nova percepção do mundo a sua volta, o que possibilita a integração diante da diversidade, das diferentes formas de entender e compreender o significado e a importância que a Arte exerce na sociedade. Nessa perspectiva são as palavras de Barbosa (2005, p. 23):

> Entendo, assim, que o eixo da PRODUÇÃO nomeia não apenas ações que caracterizam a aprendizagem do fazer artístico em contato com os materiais e com os princípios de formatividade das diferentes linguagens artísticas. Ou seja, ações se referem à capacidade de produzir obras artísticas, mas também à capacidade de produzir leituras e relações conceituais, tão importantes para a experiência da Arte e que também integram a concretização de formas artísticas. Barbosa (2005, p.23)

Outro aspecto relevante foi a iniciativa dos alunos de fazerem uma horta medicinal na escola, trouxeram as plantas para a escola e fizeram as plaquinhas indicativas de seu uso. Através da vivência nesse espaço possibilitamos ao aluno uma proximidade e uma apropriação cultural de algumas das atividades desenvolvidas pelos índios como o artesanato e uso de

plantas medicinais. Barbosa (1998), escreve sobre a importância da arte no desenvolvimento cultural:

> A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento. Através das artes é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (BARBOSA, 1998, p.16).

As construções expressivas nas aulas de Arte podem gerar experiências com sentido para os educandos. As trocas, e reflexões e os registros propiciam o diálogo do estudante com o mundo. Segundo Hissa (2003), a construção do pensamento se relaciona ao sentir e relacionar-se com o mundo, pois "A experimentação do mundo precede a razão. Adiante, mais de que isso: a razão é feita da experimentação do mundo e o pensamento é feito do sentir. Ser afetado pelo mundo, portanto, é pressuposto, da construção do pensamento" (HISSA, 2003, p.20).

Propiciar essa experiência ao aluno, contribuiu de forma a ampliar seu repertório de conhecimento sobre a cultura indígena local, bem como no processo de fruição para composição de objetos artísticos relacionados a arte indígena. A Arte, Educação e Cultura são caminhos importantes na formação de um indivíduo crítico.

Nesse sentido, *experimentação* é, segundo Dewey (2010), algo vivo que se relaciona com o meio cultural do sujeito, é a interação do sujeito com o meio social. Os diálogos, as reflexões e as trocas experienciadas nas aulas de Arte permitem uma abordagem metodológica a partir do reconhecimento das vivências do educando.

Segundo Tomasello (2003), o conhecimento relaciona-se aos produtos historicamente produzidos pelo grupo social. O educador que respeita e leva em consideração as vivências sociais e culturais dos educandos proporciona a *experiência* cognitiva em Arte. Para Pimentel (2013), a cognição é uma construção culturalmente corporizada por meio de experiências que interagem com o meio social do educando, com sensibilidade estética e com a percepção no pensamento artístico.

Trazendo mais do que é apresentado nos livros e nos currículos, a interação do educando com os saberes tradicionais e suas expressões artísticas proporcionam uma reflexão única. Dando assim significado àquele conhecimento e ao mesmo tempo validando a sua forma de pensar e fazer, ou seja, valorizando as culturas tradicionais, sua autenticidade e colaborando com sua permanência.

Considerações finais

A prática educativa reafirma o quanto é importante a preservação e apropriação da identidade cultural e que esse processo só é possível quando a comunidade local mantém viva a sua história e tradição através das novas gerações. Envolver os alunos no estudo da tradição indígena é uma das ações colaborativas para a preservação dessa cultura.

Uma das formas de agregar conhecimento e práticas artísticas é propiciar as vivências e experiências culturais e artísticas para uma composição artística significativa para os alunos. Buscando atividades pedagógicas que crie um diálogo entre a arte e a cultura popular de forma dinâmica, e prazerosa para os estudantes. Promover a interação dos alunos nesses espaços de arte e cultura é o que desperta uma compreensão dos alunos e entendimentos das tradições culturais que compõem a nossa identidade capixaba.

Referências

BARBOSA, A. M. (Org.). **A compreensão e o prazer da arte**. São Paulo: SESC Vila Mariana, 1998.

BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN1413-2478. http://dx.doi.org/10. 1590/S1413-24782002000100003.

BUORO, Anamélia Bueno. **Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte**. 2. Ed. – São Paulo: Educ/Fapesp/Cortez, 2003.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1971.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. **Entrenotas: compreensões de pesquisa**. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. **Limites em expansão**: Licenciatura em artes visuais. Belo Horizonte,

RAÍZES CAPIXABA. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=2U6boXUxOIA&list=PLzR7WcAql-ZYL0UwRjHC4LhQpUCYUt5Un , 2012.

TOMASELLO, Michael. **Origens Culturais da Aquisição do conhecimento Humano**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2003.

ANTIGA ESTRADA DE FERRO BELÉM-BRAGANÇA: ARTE E PATRIMÔNIO NA ESCOLA DR. JOSÉ JOÃO DE MELO, EM CASTANHAL (PA)

Luiz Gustavo Cordovil Corrêa dos Santos[1] – PPGARTES

Resumo
Este trabalho pauta-se na pesquisa em andamento no âmbito da Educação Básica, como pré-requisito para obtenção do título de mestrado profissional em Artes (UFPA-UDESC). A proposta de pesquisa consiste em uma ação educativa voltada aos discentes da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. José João de Melo, tendo como foco do processo de ensino/aprendizagem em Arte a antiga estação de trem da extinta estrada de ferro Belém-Bragança que foi demolida em 1964 e hoje conserva-se uma réplica em tamanho reduzido na praça da cidade onde foi colocada uma das últimas locomotivas que restaram, transformando-se em um bem cultural do município de Castanhal no estado do Pará. Por meio desta pesquisa-ação pretende-se desenvolver uma ação educativa buscando alcançar um conteúdo mais significativo para os estudantes, que verse sobre a relação da Arte com o Patrimônio histórico e cultural da cidade.
Palavras-chave: Arte-Educação. Patrimônio urbano. Estrada de Ferro Belém-Bragança.

Introdução

Atualmente, vivenciamos um período em que a cada dia nos surpreendemos com a proliferação de notícias verídicas ou falsas, as chamadas *Fake News*, propagadas nos meios de comunicação e, com elas, a exibição de múltiplas imagens, saturando as mídias. Walter Benjamim (1993), ao problematizar a modernidade e suas narrativas, no final do século XIX, de certa maneira anunciava as questões da modernidade e suas narrativas que viriam se despontar na atualidade, como fluxos de informações diversas que necessitamos problematizar criticamente no nosso cotidiano e no espaço da sala de aula em Artes.

Nesse cenário repleto de imagens e informações, a Arte-Educação tem um papel essencial em selecionar e cuidar para que a Arte instituída através dos tempos – A história da Arte – seja revista e trazida para o presente e o cotidiano urbano. Em sua área de atuação, a Arte-Educação tem uma importância fundamental na intermediação crítica entre o que o aluno

[1] Discente no programa de Mestrado Profissional em Artes PPGARTES, Graduado em Educação Artística-Artes Plásticas, UFPA-2000. Professor da Educação Básica da Rede Pública de ensino. email: lggustavil2@gmail.com

entende ou vê e aquilo que pode ser considerado como manifestação artística e um bem cultural ou patrimonial[2]. Neste sentido compreendemos que os bens culturais que compõe o nosso patrimônio urbano e histórico devam ser respeitados, salvaguardados e difundidos, com base em pesquisa e ações sócio-políticas e educacionais.

No âmbito desta pesquisa-ação, os sujeitos-alvo são adolescentes na faixa etária entre 13 e 16 anos, alunos da educação básica de uma escola pública municipal localizada no nordeste paraense. Em consonância, Ana Mae Barbosa (2012, p. 29) enfatiza que, na percepção das imagens, é essencial que a educação de adolescentes preencha de significação a revelação da sua existência como algo particular, intransferível, visto que a cidade onde vivem é um cenário histórico e social cujos bens materiais e imateriais fazem parte de suas memórias. Assim, a valorização do lugar, da cidade, do bairro, da rua, da vida presente e passada será também a nossa própria memória ressignificada.

No contexto educacional, este trabalho tem como objetivo relatar os processos de ensino/aprendizagem referente a ação educativa realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. José João de Melo, em Castanhal (PA), tendo como foco principal um "lugar de memória" (NORA,1993) representativo da antiga estrada de ferro Belém-Bragança, desativada em 1964 e reconstituída uma estação na praça da cidade com uma das últimas locomotiva do período. Pretendemos interagir nas representações de memórias – intergeracional - entre os adolescentes com seus avós - que trazem consigo recordações deste período, assim como, no uso didático de fotografias que demonstram o uso deste transporte, ou seja, memórias e histórias potencializadas tendo como referente a reconstituição da arquitetura de época das estações do trem e a locomotiva.

A Educação através da Arte: Uma visão através da Arte-Educação

> Quando aprendemos algo, estamos de certa forma criando-lhe uma significação, com base em nossas vivências e conceitos. Quando, por exemplo, o indivíduo aprende que água ferve a 100ºC este fato adquire um sentido dentro de seu quadro conceitual (e valorativo – o fato em si – a ebulição da água a 100ºC). (DUARTE Jr., 1995, p. 99).

[2] Diferenciamos bem patrimonial, referente aos bens tombados pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, e o bem cultural, que para ser como tal, "cultural", deverá gerar uma relação de afetividade e de pertença dos diferentes grupos sociais urbanos.

No ato educativo, desde que o professor lançou o primeiro olhar direcionado aos seus alunos na primeira aula do ano letivo, deve ter percebido que este não é um ato isolado, pois não há educação sem a comunicação, o diálogo, uma parceria entre educadores e educandos. Nossas crianças e jovens muitas vezes chegam às salas de aula em meio a um ambiente hostil e violento, diante da realidade atual no nosso país, onde todos os dias a violência urbana integra os noticiários nos meios de comunicação, repletos de más notícias, com as quais ficamos abalados devido às inundações, mortes e revoltas, que muitas vezes estão em nosso município, em nosso próprio bairro, onde há escolas sucateadas, com estruturas físicas inadequadas e decadentes, que sofrem com a falta de funcionários, de apoio, levando muitas vezes os professores a serem obrigados a varrer e limpar suas próprias salas, além da escassez de merenda escolar e de salários dignos em um país que não valoriza o trabalho dos educadores.

Nos tempos atuais, sombrios, a educação brasileira aponta para o caminho do retrocesso, a exemplo do educador Paulo Freire, antes estudado e seguido como referência, hoje talvez seja visto como advertência do que poderá ocorrer no campo político. Em sua reflexão, Freire (1987, p. 69) afirma que: "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediados pelo mundo". Certamente, o notável educador referia-se a um mundo melhor, onde aluno e professor fossem sujeitos de um processo libertário de conhecimento.

A Arte-Educação, analisada por John Dewey (2010), propõe um processo de reconstrução e organização da experiência pela qual percebemos através dos sentidos. Como fundamento, esta pesquisa baseia nestes princípios: liberdade, construção, experiência e percepção, também com embasamento teórico da fenomenologia de Merleau Ponty (1999). Nesse sentido, propõe-se não somente a expandir os conhecimentos dos discentes, mas torná-los críticos e perceptivos acerca da realidade atual no mundo, no país, no lugar onde vivem, em especial, em sua cidade.

Ao pesquisar sobre os assuntos aqui abordados mais profundamente, como professor de Artes Visuais pude perceber a importância da preservação da história do Pará, não só pelos fatos históricos e sociais que ocorreram no século XIX, mas também pelas belíssimas construções arquitetônicas que surgiram nesse importante período da história do Pará, muitas delas surgidas em função da riqueza proveniente da extração e exportação da borracha e do trajeto da ferrovia, incluindo vários municípios. Infelizmente, as políticas públicas mudaram ao longo deste longo período histórico aos dias atuais, motivando em alguns casos, como o em estudo a desativação desse tipo de transporte e a posterior perda deste patrimônio material e imaterial deste Estado.

Nesta ação educativa, busquei desenvolver um projeto de pesquisa com os alunos do ensino fundamental, que visa explorar os rastros dessa memória material e imaterial da cidade através de visitas monitoradas aos locais da extinta ferrovia, não posso deixar de ressaltar a importância das placas existentes indicando que ali passava o antigo trem, as quais foram colocadas pelo governo estadual nos anos 2000, como parte do projeto turístico intitulado "Rota Turística da antiga estrada de ferro Belém-Bragança". Esta foi uma das poucas ações positivas por parte dos governantes, o que possibilitou que nesta fase da pesquisa fosse acionado o método cartográfico do pesquisador Martin Barbero (2004), fazendo comparações e elaborando mapas de acordo com a visão crítica do aluno. Na parte da oralidade e coleta de dados, estão sendo entrevistados antigos moradores testemunhas desse período, que inclusive tivessem viajado na locomotiva. O projeto faz parte da minha proposta de dissertação de mestrado e envolverá a produção dos alunos na elaboração de mapas, vídeos, entrevistas e, se possível, a construção de uma história em quadrinhos sobre a ferrovia, levando-se em conta a importância da opinião crítica e a livre participação do educando.

A cidade como bem cultural e seus "lugares de memórias"- a estação de Castanhal(Pa)

O emérito professor Ulpiano T. Bezerra de Meneses, da Universidade de São Paulo (USP), em seu artigo, ao analisar o papel da cidade contemporânea, considera os fatores negativos como a violência que, segundo ele, dificilmente vem "desacoplada" da noção de "problema urbano", de marginalidade, crise educacional e coleta de lixo, como sendo as primeiras impressões que o observador ou viajante percebe. Para o autor, a cidade, por ela própria, tem três dimensões que são imbricadas e agem solidariamente: a dimensão do artefato, do campo de forças e das articulações. Nesta pesquisa, entendemos a dimensão do artefato como um objeto fabricado, arquitetado e de caráter cultural no sentido positivo, que ao ser analisada através da Arte-Educação, fará a articulação entre o contexto histórico e social, com o objetivo de despertar o interesse do aluno em uma visão diferenciada da cidade em que ele reside, no caso desta análise, o município de Castanhal (PA)

Para Meneses os "bens culturais na cidade agem como bolsões de tranquilidade" (MENEZES, 2017, p.36), distanciando a ideia de ela ser apenas uma forma "espacial de assentamento humano" (MENEZES, 2017, p.37). É importante salientar que a maioria dos municípios, principalmente do interior do Estado do Pará, não possuem museus, que servem como parâmetros de bens culturais nas grandes cidades, ao arte-educador que pretende sair do

espaço da sala de aula, precisará buscar alternativas de locais de interesses histórico social e artístico onde possa desenvolver ações educativas contextualizadas. Nesse sentido, esta investigação entende como bem cultural a ser pesquisada a nova estação e a locomotiva, como representante da memória e a história da antiga estação de trem da extinta Estrada de Ferro Belém-Bragança, situada no município de Castanhal. Considerado como um "lugar de memória" (NORA, 1993), termo cunhado pelo historiador Pierre Nora (1993, p.1-28) que são espaços topográficos ou não de preservação da memória.

Castanhal foi uma das cidades cujo povoamento surgiu em local estratégico, com acesso por via terrestre ao nordeste paraense a chamada "zona Bragantina", responsável por parte da comercialização do pescado que abastece a região, inclusive a capital, Belém. A população desta região foi formada principalmente por imigrantes nordestinos que contribuíram com a construção da estrada de ferro que tinha um trajeto diferente do que hoje corresponde a BR-3l6 (SOUZA, 2013, p 43). A estrada de ferro foi construída lentamente, chegando ao município de Benevides, distante apenas 29 km da capital, em 1884, no mesmo ano chegou a Castanhal e foi concluída somente em 1908, já com o Brasil republicano. Em 28 de janeiro de 1932, por meio do Decreto-Lei nº 600, o então Interventor Joaquim de Magalhães Barata elevou a localidade de Castanhal à categoria de Município do estado do Pará (ROCQUE, 2001, p. 88).

Dentre tantas invenções que mudaram o planeta no final do século XIX, uma tornou os espaços entre as nações e lugares mais próximos: a energia a vapor, tanto o barco como a locomotiva, criada em 1804 pelo Inglês Richard Trevithick, adotada pelos americanos que cortava as terras indígenas, motivo de lutas sangrentas que causou o genocídio dos nativos no Brasil. No segundo Império, o Barão do Mauá (1831-1889) construiu a primeira estrada de ferro da América do Sul, inaugurada em 1850, com extensão de 47 quilômetros. Este pioneiro nas ações de modernizar o nosso país, também foi responsável pela instalação do sistema de iluminação a gás no Rio de Janeiro (1850), pela criação da terceira versão do Banco do Brasil e pela implantação do cabo submarino telegráfico entre a América do Sul e a Europa (1873) (OLIVEIRA, 1986, p.67).

No período de 1800 a 1900 a Amazônia foi beneficiada por este tipo de transporte, ventos do processo industrial. A região foi o "berço" da matéria-prima da borracha, o látex extraído da árvore da seringueira (*Hevea brasiliensis*), abundante na floresta amazônica, posteriormente chamada de "inferno verde", como foi citada na obra de Alberto Rangel (1927). Tratava-se de uma matéria-prima essencial para a indústria automobilística e militar, sobretudo na fabricação

de pneus, cuja produção regional tornou os estados do Amazonas e Pará grandes exportadores o látex para a Europa e Estados Unidos. Com as riquezas oriundas dessas exportações, favorecidas pela proximidade territorial com a América do Norte e principalmente com a Europa, estes Estados puderam ter acesso aos produtos utilizados no continente europeu, especialmente em Paris a capital francesa. Na arquitetura podemos perceber o estilo Neoclássico (já tardio) e *Art Nouveau*, onde o uso do ferro é identificado no Mercado do Ver-o-Peso em Belém do Pará. Foi nesse cenário, ainda com características de província, que em 1883 chegaram as primeiras locomotivas a Belém, capital do Pará: a "cidade das mangueiras".

Nesse período, a cidade de Belém do Pará ainda vivia sob os resquícios da Cabanagem, revolução popular que durante o segundo Império assolou o território paraense durante cinco anos, entre 1835 e 1840, e também sob a égide do final da Guerra do Paraguai, dava a Belém uma atmosfera de cidade dos trópicos, farta em peixes de várias espécies, pescados nos diversos rios piscosos da região; e rica em frutas e hortaliças, de sabores, cores e cheiros diferentes, originários de sua floresta exuberante. A cidade parecia adormecida no portal do rio Amazonas, como se tivesse sido recém-explorada pelo navegador português Pedro Teixeira (1570-1641), que, sob o comando do Capitão-mor Francisco Caldeira Castelo Brando (1566-1619) fundaram Belém em 1616 e construíram o Forte do Presépio, estrategicamente edificado na foz do rio Amazonas, nas margens do Rio Guamá. Hoje, a estátua de Pedro Teixeira pode ser vista na Praça do Pescador, que faz parte do complexo Ver-o-Peso. A estátua chama a atenção pelo fato de o navegante português apontar em direção à nascente do maior rio do mundo, no longínquo território peruano (ROCQUE, 2013, p. 24-25).

Foi no cenário do final do século XIX, que o então governador do Estado, ainda chamado de intendente Antônio Lemos (1843-1913), nascido em São Luiz do Maranhão, que governou o Pará entre os anos de 1897 e 1911, no auge da "Época da Borracha", talvez inspirado nos feitos do Barão de Mauá, e por ser contemporâneo de uma fase de prosperidade e riqueza proporcionadas pela exportação da borracha, pôde transformar a paisagem urbana da capital do Pará. Como exemplo, podemos destacar que Belém foi uma das primeiras capitais brasileiras a ter luz elétrica, bondes elétricos, uma das primeiras a ter bolsa de valores, um código de postura urbana e necrotério. Até hoje, Antônio Lemos é considerado um dos maiores governantes do estado do Pará em todos os tempos, que posteriormente foi expulso do Pará por motivos políticos e passou a residir no Rio de Janeiro, onde faleceu em 1889. Em 1975, na gestão do governador do Pará Jader Barbalho, finalmente teve seus méritos reconhecidos, tendo seus restos mortais

transportados para Belém sendo sepultado no Palácio, e hoje tem o seu nome na sede do governo municipal (ROCQUE,2013, p.233).

Com o desenvolvimento da capital paraense promovido por Lemos, por volta de 1883 os ventos do progresso voltam a soprar no Norte do país. Pensando na preservação da Amazônia, o governo brasileiro passou a executar um planejamento de ocupação do espaço geográfico amazônico, considerado como um dos rincões mais distantes do país, com baixa densidade demográfica. Nesse contexto, o governo do Pará foi incentivado a promover a imigração nordestina para ocupar a chamada Zona Bragantina, nome dado em alusão à cidade de Bragança, cidade litorânea que até então tinha acesso à capital somente por via fluvial. Para incrementar este projeto, foi criada a Estrada de Ferro Belém-Bragança, que faria a ligação por ferrovia entre Belém do Pará e aquela cidade (LIMA, 2015, p. 27).

A construção da ferrovia teve início em 1883. No seu entorno surgiram várias outras localidades como Benevides, Santa Izabel, Americano, Castanhal, Igarapé-açu e Capanema, que inicialmente eram acampamentos de trabalhadores, a maioria vinda do nordeste brasileiro. Foram compradas da Inglaterra trinta locomotivas, as famosas "Maria Fumaça", a princípio, a ferrovia tinha um trajeto curto até a cidade de Castanhal e a viagem de Belém a Bragança de barco ou navio demorava em média duas semanas. No final do século XIX havia interesse do governo em encurtar o tempo de deslocamento entre as duas cidades e possibilitar o acesso terrestre, para tal, o desenvolvimento da região era de suma importância para a produção agrícola do Pará, cuja proximidade com o estado do Maranhão favoreceu a migração dos nordestinos. O projeto visava transformar a região Bragantina em produtora de alimentos para a capital e, nesse contexto, a migração nordestina à época não foi causada somente devido à seca que assolava o nordeste, pois havia migrantes que possuíam recursos e as localidades que surgiam às margens da ferrovia seriam os polos dessa migração e dariam origem ao que hoje são cidades desenvolvidas e emancipadas, Lima (2015, p. 41) comenta a imigração " homens e mulheres ... abandonaram, por motivos diversos, suas terras natais e partiram em direção à Amazônia" (LIMA, 2015,p. 41). Esse deslocamento, conclui o autor "era quase sempre acompanhado de traumas, decepções e desamparos" (LIMA, 2015, p. 41).

Por motivos políticos, infelizmente a estrada de ferro foi desativada no governo militar através do "Projeto de Lei do Senado nº 49 de 1964", que optou pelo transporte rodoviário. Há um dito popular, que o próprio coronel Jarbas Passarinho, então governador do Pará, nomeado pelos generais em Brasília, fez uma das últimas viagens e tinha como "missão"

informar aos prefeitos que a ferrovia seria desativada. Essa atitude causou o sucateamento da maioria das estradas de ferro do país, e representou o fim de uma era (LIMA, 2013, p.93).

Em Castanhal não só a malha ferroviária foi desativada, mas também houve a demolição da estação localizada no município, o que para alguns moradores mais idosos consultados na pesquisa exploratória, eles consideram que foi um grave erro na história da cidade. Como nos lembra o autor citado abaixo, a importância da atribuição de valor das pessoas às coisas:

> As coisas se impregnam de imagem e é assim que conservamos ou demolimos os edifícios que chegam a nós em forma de herança, carregados de imagens e símbolos os quais os investem de valor, seja ele funcional, histórico, estético ou simbólico, mesmo que, como muitas vezes acontece, sua funcionalidade ganhe outros contornos, diferentes dos originais. Resta indagar se um valor de qualquer natureza investe-se, afinal, de um valor simbólico. (COLE, 2007, p.22)

Neste sentido, no intuito de termos uma noção do valor atribuído a esse patrimônio de outrora realizamos a pesquisa exploratório sobre esse tema, com os alunos da escola, que foram incentivados a realizarem entrevistas com antigos moradores, que foram transcritas textualmente. Pelos depoimentos, nota-se que poucos têm informação sobre a ferrovia, e os mais velhos contam apenas que já haviam viajado no trem, porém, notamos nos relatos que poucos se emocionam ao lembrar-se do passado. Como nos aponta Ecléa Bosi (1979) sobre as recordações de idosos:

> A Memória é um cabedal infinito no qual só registramos um fragmento. Frequentemente as mais vivas recordações afloram depois da entrevista, na hora do cafezinho, na escada, no jardim ou na despedida do portal. (BOSI, 1979, p. 3).

Como propõe Barbosa (2010), em sua abordagem triangular na leitura das imagens, é importante que o aluno conheça o contexto histórico que envolve a imagem a ser estudada, no caso desta pesquisa, as fotos antigas da estação e os fragmentos da locomotiva passam a ter outro significado para os discentes. Ariane Cole (2007) comenta em seu artigo que: "Tudo aquilo que se apresenta no contexto urbano é passível de interpretação, análise e avaliação" (COLE, 2007, p.22). E acrescenta a importância dos sujeitos, neste caso os alunos, para que eles possam estar cientes da possibilidade de interpretar e avaliar os fatos urbanos de sua

comunidade, no caso, a cidade de Castanhal, possibilitando assim, uma "interação entre a cidade e a comunidade" (Idem).

Considerações finais

O trem que passava ao lado de minha casa...
Ao longe se via
O apito da Maria fumaça
Que tudo seria, com suas rodas pesadas
Ringindo nos trilhos
Da vida passada
(Evamir Paixão, poeta Castanhalense)[3]

Visando utilizar a cidade de Castanhal como *lócus* desta pesquisa, que completa um ano e meio do seu início, destaca-se o envolvimento direto com a história e memórias do município e dos seus moradores. Nesta fase inicial da pesquisa percebemos a partir das atividades realizadas pelos discentes com seus parentes próximos idosos, o desconhecimento sobre as informações acerca das memórias e da história da cidade em que vivem apenas se recordaram de terem usado este tipo de transporte, o trem. [3]

Essa análise inicial nos conduziu como professor-mediador e os alunos, o que era antes uma visão apenas estética e de leitura de imagens/história da arte, aos poucos passou a ter também um envolvimento emocional e a ressignificação crítica do mundo urbano de Castanhal a partir do tema ad importância de preservação do patrimônio, em especial a história e as memórias sobre a estrade ferro e seu significado e sentidos contextuais; e a cada nova descoberta desvenda-se um pouco mais do passado deste "lugar de memória" (NORA, 1991). Neste momento destacamos a importância dos processos de ensino/aprendizagem em Artes tendo como referente à abordagem triangular (BARBOSA, 2010).

Nesta fase da pesquisa já se tem um esboço do que irá acontecer, porém, é imprevisível a sua conclusão, pois a produção dos alunos ainda está em fase de coleta de dados e, como são adolescentes, tudo pode-se esperar.

Ao finalizar este relato, é importante destacar que este projeto foi idealizado e vem sendo realizado a partir dos conhecimentos adquiridos nas aulas teóricas do Mestrado Profissional do Programa PROFARTES, da Universidade Federal do Pará (UFPA) com mérito ao seu corpo docente. Infelizmente a importância da preservação, valorização e difusão do

[3] Entrevista concedida aos alunos em junho de 2018

patrimônio histórico e cultural, ainda dependem dos governantes, que muitas das vezes sejam na esfera federal, estadual e municipal, privilegiam outros setores da sociedade deixando a Arte e a Educação em segundo plano, uma prática educativa-crítica como enfatiza Paulo Freire (2002, p. 96) é uma forma de intervenção no mundo que implica tanto o "esforço da reprodução da ideologia dominante como o seu desmascaramento" (FREIRE, 2002, p.97)

Não podemos, no entanto apenas esperar ações governamentais, cada cidadão tem o seu papel de sujeito que pode intervir, valorizar os bens patrimoniais da sua cidade, e discordar dos interesses dominantes, desta forma a educação para Freire (2002, p.97) não deve ser uma prática imobilizadora ocultadora de verdades, o professor da área de Artes com a sua atuação pode e deve chamar a atenção da preservação dos bens culturais propondo soluções de preservação, seja no âmbito escolar ou social, para isso deve estar preparado não somente nos saberes adquiridos na academia, mas como ser político, atuante e sempre com o olhar ético profissional para que possa desenvolver pesquisas e ações de preservação do patrimônio do Brasil, em especial do estado do Pará tão rico e extraordinário, com tantas histórias a serem realizadas e contadas através dos tempos.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARBERO, Jesus Martins, **Ofício de Cartógrafo, Travessias de comunicação na Cultura 3 Comunicação Contemporânea**, São Paulo, Edições Loyola, 2004.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade** – **lembranças de velhos**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1979.

COLE, Ariane Daniela. Cidade em processo. In: **Caderno de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo**. São Paulo: Fau-Maquenzi, 2007.

DEWEY, J. Ter uma experiência. In: DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 109-141.

DUARTE JR., João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. São Paulo: Papirus, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática Educativa.** São Ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro – São Paulo, 2019

LIMA, Luciano Demetrius Barbosa. **Dos trilhos as rodas – Histórias e memórias de Capanema.** Editora Paka-Tatu Belém-Pa, 2015.

MERLEAU-PONTY, M. [1945]. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. Repovoar o patrimônio ambiental urbano. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, n. 36, p. 39-52, 2017. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/revpat_36..pdf.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. Tradução Yara Aun Khoury. **Projeto História**, são Paulo, n.10,p.1-28, dez.,1993.

OLIVEIRA, Ivani F. (org.). **Heróis de Verdade**. Casa Publicadora Brasileira, segunda edição, Tatui-SP, 1986.

RANGEL, Alberto . **Inferno verde, scenas e scenários da Amazônia**. Tours Typographia Arrault (1927).

ROCQUE, Carlos. **História Geral de Belém e do Grão-Pará**. Belém-PA : Distribel, 2001.

SOUZA, Hugo Luis de. **Castanhal e suas raízes:** o passado presente. Castanhal-PA: Gráfica São José, 2013.

APONTAMENTOS ACERCA DA ATUAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL I EM JOÃO PESSOA-PB: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Railson Gomes Almeida[1] – UFPB

Resumo
O presente trabalho visa relatar as principais lições apreendidas no Estágio Supervisionado I, ofertada pela Licenciatura em Teatro da UFPB. O estágio é referente à observação seguido de regência de aulas no componente curricular *arte* do ensino fundamental I da Escola Municipal de Ensino Fundamental Olívio Ribeiro Campos, na cidade de João Pessoa. A atuação se deu em duas turmas: o 3º A e o 4º B. A proposta seria viabilizar experiências dos alunos com o teatro e fomentar diferentes vivências teatrais, que se deram a partir do trabalho com jogos e exercícios lúdicos que introduziram indiretamente as competências do teatro. Após tal experiência, reflito e observo as lições positivas e negativas tiradas desse estágio e vislumbro diferentes possibilidades de aplicar aulas ou mediar vivências e oficinas mais produtivas para todos os envolvidos.
Palavras-chave: Estágio Supervisionado em teatro. Mediação pedagógica. Educação infantil.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa relatar uma experiência vivida dentro da graduação em licenciatura teatral da UFPB no ano de 2019, na disciplina de *Estágio Supervisionado I* direcionado para a atuação no Ensino Fundamental I ou II. Nessa ocasião, o estágio foi realizado numa escola municipal e a atuação foi dada em duas turmas do primeiro ciclo do fundamental, uma turma do 3° ano e uma turma o 4º ano.

Trata-se da Escola Municipal de Ensino Fundamental Olívio Ribeiro Campos, fundada em 1982 e localizado na Rua Esmeraldo Gomes Vieira, 195, no bairro Bancários, da cidade supracitada. Na zona sul pessoense, entre os bairros de Bancários, Jardim Cidade Universitária, Jardim São Paulo, Anatólia, além de uma comunidade periférica conhecida como Timbó.

Esse centro educacional funciona em dois turnos, sendo o vespertino destinado ao Ensino Fundamental II (6º ano ao 9º ano) e o turno matutino destino ao Ensino Fundamental I (Pré-escolar ao 5º ano). A escola oferece o componente curricular *arte* a todas as turmas, não

[1] Bacharel em Teatro pela UFPB; Mestrando em Artes Cênicas pela UFRN; Licenciando em Teatro pela UFPB. Railsonga04@gmail.com

trabalhando especificamente nenhuma linguagem artística (teatro, dança, artes visuais, música, cinema), mas ficando a cargo do professor e de sua formação acadêmica oferecer no componente as diferentes linguagens da arte; são a todo três professores com esse componente que se dividem em onze turmas do primeiro fundamental e sete turmas do segundo fundamental. Um dos profissionais trabalha com três turmas do primeiro fundamental (um 4º ano e dois 5° anos) e com todas as turmas do segundo fundamental (dois 6º anos, dois 7° ano; dois 8° anos; e um 9° ano); outro dos profissionais trabalha com quatro turmas (um Pré-escolar 1; dois Pré-escolar 2 e o 1° ano); e a professora a qual acompanhei as aulas que trabalha com quatro turmas do fundamental I (o 2° ano; dois 3° anos; e um 4° ano).

AS OBSERVAÇÕES DA ESCOLA E DAS AULAS

Foram ao todo vinte aulas de observação, observei entre os meses de março e abril de 2019, quatro turmas do ensino fundamental I, o 2° Ano, o 3º ano A, o 3º ano B e o 4° ano A, sendo cinco aulas por turma, além disso, observei os momentos de recreio e do fim das aulas de todas as turmas. As aulas tinham início às 07h00min e finalizadas às 11h30min, totalizando um total de seis aulas; os alunos tinham durante a semana além das aulas polivalentes, duas aulas de educação física, uma de ensino religioso e mais duas aulas de artes, a exceção das aulas de educação física, todas as outras geralmente acontecem em sala.

Estrutura

Trata-se de uma escola com salas tradicionais, com carteiras e mesas numa sala que no passado tinha paredes de cor branca e que se encontram agora sujas e riscadas com frases variadas, algumas palavras de baixo calão, pichações, declarações de amor, alguns nomes associados a adjetivos depreciativos; as salas de aula que fui não tinham ar-condicionado e tinham alguns ventiladores. Além das salas de aula, os alunos usam a quadra esportiva, dentro da escola, e costumam ir à sala de vídeo, uma sala pequena e quente com apenas um ar-condicionado; há também a sala de informática que além de possuir o maior tamanho é a única climatizada (fora a diretoria e secretária), porém essa sala precisa ser previamente reservada, em caso de uso. O exterior da escola, mas ainda dentro dos murros, tem uma grande área com mato alto e alguns acidentes geográficos, os alunos usam tal espaço no recreio.

Funcionários

A grande maioria do quadro de professores são mulheres, apenas vi um professor que ministrava artes para o pré-escolar. A maioria dos profissionais internos da escola são mulheres, os homens que tinham na escola era o porteiro e uma espécie de vigia/inspetor que aparentemente tinha a função de inspecionar os alunos que estão fora da sala. A maioria desses profissionais era de cor branca e constituíam família, tendo filhos e coisas relacionadas ao ideal de casamento. Enquanto isso, os alunos são em sua maioria de cor negra ou parda, em suma, eram afrodescendentes.

Faltam professores masculinos e negros para que inclusive os alunos se sintam contemplados em questão de sexo e gênero, e assim possam ter figuras a se espelhar múltiplas, afinal se os alunos veem apenas um padrão de pessoa, aqueles que não seguirem tal padrão podem se sentir incapaz de acender ao patamar desejado. Reitero a importância de ter um corpo docente e de funcionários com variedade de sexo, raça e até gênero e se não tiver que sejam discussões de sala de aula para que tais questões sejam de conhecimento mutuo, ajudando no combate a preconceitos e demais formas de opressão e discursos de ódio em geral.

Conteúdo das aulas

As aulas de artes em sua maioria foram contação de história e expressão artística pelo desenho, muitos alunos gostam de desenhar e ouvir histórias, mas outros ignoram as propostas e atrapalham o andamento das aulas; algumas vezes as aulas tornam-se caóticas, vários alunos inquietos correndo pela sala e pela escola, outros discutem, tem algumas pequenas brigas, pequenas violências e ameaças infantis.

Isso pode ser justificado pelo fato dos alunos ficarem sentados a maior parte do tempo; existe em alguns o fator familiar, percebo que muitos têm algum tipo de problemas na família fazendo com que cheguem com hematomas, sono, fardas sujas e fome; há também o agravante da recorrência, quando muitos alunos sempre recebem reclamações e penalizações familiares e de perda de recreio.

Talvez lhe falte mais estímulos positivos, reforços emocionais e ainda uma maior interatividade dentro das aulas; penso que é interessante procurar conversar com os alunos, fazer acordos, atender as demandas deles e quando necessário tomar medidas pedagógicas plausíveis e não apenas uma vingança desmedida, falar as consequências dos atos e cumpri-los

e sempre mostrar o viés positivo das coisas e manter o diálogo horizontal, para que o respeito de todos seja conquistado e demande menos tempo organizar a aula.

Faltam talvez outros conteúdos, com outras expressões artísticas, com diferentes jogos e brincadeiras que tenham como pano de fundo as competências artísticas variadas como o foco, o trabalho em grupo, a concentração. Tornar as aulas mais acessíveis aos alunos para que eles possam ter diferentes experiências e apreciações. Tornar as aulas de artes mais artísticas e poéticas em vários sentidos.

Uma observação análoga

Faço uma crítica a esta formatação de educação básica, uma forma que coloca alunos como animais encarcerados, assim proponho uma aproximação com bois para vaquejada; porém coloco isso enquanto crítica a esse sistema educacional falido sem querer utilizar essa imagem de modo pejorativo.

Bois antes de entrar na pista de vaquejada ficam em currais, normalmente apetados e não muito confortáveis, pois o objetivo é apenas acumular o maior número de bovinas no espaço disponível; ele não tem muita voz, muitos direitos, apenas seguem aquilo que os humanos o condicionam no caso seguir um determinado caminho que o levará a pista, lá ele é violentado para correr, apenas correr por um caminho de terra, com muita luz e pessoas ao seu redor até certa linha branca marcada na terra; o boi corre também de um vaqueiro que galopa um cavalo e o persegue com a mão em seu rabo com o objetivo de derruba-lo com um puxão logo após a tal marca branca; tudo isso é acompanhado pelo barulho de um narrador, que anuncia o vaqueiro, seu local, histórico, enfim os fatos principais da round, findando com o grande anuncio, em caso de vitória o "valeu boi" e em caso de derrota do vaqueiro "não valeu boi".

Por vezes os alunos são condicionados a ficar sentando numa pequena carteira apertada em virtude do alto número de pessoas numa sala normalmente quente e com sinais de insalubridade; são obrigados a estarem ali sentados, às vezes sem voz, apenas seguindo o que a professora fala, recebem gritos e castigos se não se comportam na linha estabelecida; ao sinal sonoro possível os alunos correm seja para o recreio ou para saída da sala ou até mesmo para voltar para casa, óbvio, estão cansados e estressados de estarem ali, eles correm, brincam, se expressão, usam da falsa liberdade que tem para se relacionar. No fim do ano, é a diretora que fala se "valeu" ou "não valeu" boi, quer dizer, se passou ou não.

A REGÊNCIA DAS AULAS

Foram regidas dez aulas, ministradas entre os dias 24 de abril e 02 de maio de 2019. A maioria dessas aulas foi realizada na sala de informática, um ambiente climatizado, grande, sendo o mais apropriado na escola para atividades corporais; procurei também ocupar outros espaços da escola como o refeitório e a área externa, com o intuito de tirar os alunos do ambiente da sala de aula, mesmo que fossem exercícios sentados, o mais importante para mim seria o observar o comportamento dos discentes fora da sala, observando assim o comportamento da turma, nesse fator obtive sucesso.

Procurou-se, a priori, focar nos alunos mais dispersos, tentando aproximação direta com eles, conversando e explicando a função da aula, deixava-os livres para fazer a aula se quisessem e quando não estavam interessados ficavam num canto da sala observando, entendendo que ao prestar atenção nas atividades, estariam também aprendendo e sem a obrigatoriedade de fazer algo que talvez não desejasse. Quando ainda assim havia dispersão, procurava ficar próximo dos alunos "motores" e cativa-los com olhares e ações afetivas.

As aulas requeriam muita energia, bem como um grande leque de exercícios, os alunos tendem a cansar rápido de ações repetidas e ao estarem cansados tendem a dispersar, meu objetivo então era perceber isso e trocar o exercício ou fazer alguma variação que levasse os alunos a atenção.

Vali-me primordialmente de jogos preparatórios de improvisação teatral, o exercício do passar energia em roda foi bem quisto pelos alunos, bem como o morto-vivo; em tais ações, trabalhei de modo indireto o trabalho em equipe, o foco, a atenção, a concentração, a prontidão, entre outros exercícios.

Também trabalhei com eles a contação e criação de histórias, os alunos adoravam ouvir alguma história, no qual procurava criar na hora da aula com o auxilio dos alunos, fazendo perguntas sobre o que estava acontecendo e trabalhando com suas realidades, como o bairro e os nomes deles.

Fig 1. Aula com o 4ºA em 23/04/2019

Nas últimas aulas, tentei trabalhar a sensibilidade deles com uma ciranda na área externa, seguida da observação do espaço e coleta de elemento natural, que foi seguido de uma observação da coleta, no qual os alunos falavam o que tinham pegado e no fim formavam um mosaico conjunto. Nesse momento, procurei explicar o conceito de ressignificação e o quanto à arte tinha esse papel de ressignificar. Nesse mesmo dia, ouve um momento de reflexão dos alunos, uma espécie de analise das minhas aulas em que eles tinham um papel e um lápis para expressar tudo àquilo que gostariam de dizer sobre aquelas vivências. Obtive assim, relatos artísticos repletos de afeto e carinho daqueles pequenos alunos.

Para finalizar minha atuação nessa turma, pedi que eles me dessem um presente, no caso, eles teriam uma folha em branco para escrever ou desenhar algo que representasse tudo o que eles tinham aprendido nas minhas aulas, aquilo serviria para mim como um presente e uma devolutiva sobre meu ser professor de teatro, seria uma forma também deles refletirem e avaliarem acerca dos ganhos e também criticar aquilo que julgassem necessário. Para fechar, fizemos uma troca de presentes, eles me deram as "cartas", as folhas e eles ganharam um pequeno chocolate, foi o modo viável de agradecer a todos pela disponibilidade, o aprendizado e experiência que tinha ganhado com eles, uma forma de gratidão.

Fig 2. Momento de contação de história com o 3º A em 22/04/2019

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com essa experiência do estágio, posso afirmar que houve cresci enquanto pessoa, mas principalmente enquanto professor, ou como prefiro ser chamado de mediador de aulas, vivências e experiências. Tive então algumas percepções que certamente caminharão comigo agora em diante.

Eu, apenas estando naquele ambiente

Percebi que a minha figura, meu ser, é involuntariamente politica naquele ambiente escolar. Ou seja, só o fato de estar inserido naquele meio, no qual sou um estranho para os alunos, professores e funcionários era um modo de se posicionar politicamente, não falo de algo partidário, e sim de uma figura capaz de levar critica e reflexão a todos que me rodeavam.

Falo isso pelo estranhamento gerado nas primeiras aulas observadas; ia para as aulas do mesmo modo que me visto habitualmente, com roupas coloridas e largas e uma mochila rosa "feminina", também estava numa fase de cabelos grandes que pareciam cabelos "femininos" e andava com tiara, e isso foi o suficiente para atiçar a curiosidade dos alunos em todas as turmas que me faziam uma série de perguntas acerca de tais "estranhamentos": "-Tio, porque o senhor

tem cabelo de mulher? Tiara não é coisa de mulher, tio? E porque o senhor anda com essa bolsa de menina? Porque o senhor usa essas roupas estranhas? Tio, o senhor é casado? Tem namorada? Menino não tem que ter que cabelo curto"; coisas como essas eram perguntadas e cochichadas pela sala e pelo corredor; algo parecido aconteceu com minha colega Deborah, que cortou o cabelo, deixando bem curto e se trata de uma mulher na casa dos 30 anos solteira. Tudo isso ainda apareceu novamente quando cheguei com o cabelo pintado de vermelho, então foram outras baterias de perguntas.

Nesses momentos achava oportuno não apenas responder os alunos, mas também tentar descontruir os estereótipos, os estigmas, e até os preconceitos que eles tinham com relação aquele corpo estranho; o que de certo modo é natural, quando pensamos que talvez muito daqueles alunos não tivesse contato com pessoas como eu, que se vestem dessa forma, e agem dessa forma. Afinal, eu era o "tio", professor de arte na mente dos alunos que se comportavam totalmente diferentes das outras "tias" e homens daquela escola. Desse modo, julgo não apenas necessário, mas também importante oferecer momentos como esse para debater e discutir estereótipos e preconceito, de modo indireto e sem qualquer tipo de militância, apenas expondo diferentes corpos, divergentes perfis de pessoas, pois nada é errado, é apenas um jeito peculiar e diferente dos demais.

Os alunos e seus contextos

É muito fácil julgar os alunos pelas suas bagunças, por seus deméritos, e apenas aplicar nele alguma punição, uma retaliação, uma vingança contra as suas atitudes em sala. Digo por observar, a priori, as professoras polivalentes, que sempre ameaçavam castigar e por vezes ainda castigavam os alunos "malcomportados" com a ausência da educação física ou o recreio, quer dizer, tirar o aluno do seu suposto momento de liberdade e divertimento na escola; ouvi coisas como: "-Vocês precisam merecer ter um recreio; - Só vai para aula de artes quem merecer; - Pare de aparecer, se quer aparecer bota uma calcinha da cabeça e sai na rua; -Ta bom, pare de copiar, se não terminou pegue de alguém, preciso sair"; entre outros modos de violência proferidos aos alunos.

Também não os defendo, muitas vezes de fato eles não respeitam os professores, não fazem aquilo que se pede, correm em sala de aula, brincam e "arengam", e claro, para manter a ordem da sala os professores precisam falar mais alto, gritar, ameaçar e por vezes tirar o aluno de sala para poder continuar.

Desse modo, julgo interessante e assim propus em minhas regências o meio termo, entre manter e ordem da sala e ainda assim ser afetivo e buscar o respeito dos alunos por outras vias menos violentas.

Alguns alunos demonstravam claramente que não tinham tido uma boa noite de sono, dormiam em sala ou se mostravam desatentos; outros chegavam com hematomas, cicatrizes e curativos, minha suposição é que estes apanharam em casa; muitos têm déficits urgentes de escrita e leitura, mas ainda assim então em séries mais avançadas do que deveriam; ao falar com muitos alunos percebo um certo nível de desestruturação familiar, alguns não tem dinheiro suficiente para comprar materiais e não tomam nem café da manhã em casa; outros tem aparentemente patologias mentais que não foram diagnosticadas, hiperatividade, déficit de atenção, dislexia, ansiedade e coisas do gênero; uns alunos se mostram muito violentos e outros carecem de afetos; uns alunos precisam "impor" uma moral em sala, como se presassem de tal reforço autoritário, e outros precisam justamente de reforços estimulantes e carinhosos; muitos alunos não tem culpa da situação em que se encontram e portanto, os professores não podem ignorar tal contextualização.

Enquanto regente de aulas, procurei aproximação afetiva com os alunos, procurava além da simpatia com eles, negociar com os alunos mais "enérgicos" para que eles pudessem se comportar na aula, ou fazendo ela ou observando-a; procurei não gritar com os alunos, nem na hora de bagunça deles, mas sim entender eles e tentar usar da gentileza e da "diplomacia" para aplicar os exercícios que planejei e parar quando eles estivessem cansados, ou deixa-los sentar em cadeiras de roda (tinha na sala e os alunos adoravam) quando fosse possível.

Nos momentos que pude, ofereci reforços afetivos aos alunos, com elogios, carinhos e coisas do gênero, quando via um aluno muito calado ou que estava fora da aula procurava conversar com ele e tentar construir algum nível de intimidade com ele, visando justamente o respeito entre as partes. Afinal, se me mostro uma pessoa compreensível com a situação deles e respeito-os, eles também são capazes de me compreender e me respeitar. Gentileza, amistosidade, bom senso, horizontalidade, sorriso e reciprocidade são palavras chaves nesses momentos.

Fui muito sincero com eles, acho que isso também é um fator relevante, expliquei para eles minha situação, minha curta passagem lá, os meus objetivos e as dificuldades que tinha; quando foi necessário pus em cheque as aulas práticas para que eles se comportassem em determinado momento. Ser franco com os alunos também pode ser necessário e importante.

Notas sobre o exercício de mediar aulas

Ao estar atento a tudo que ocorre na vivência, o condutor tem noção das atividades que funcionam e as que não funcionam, isso lhe permite reformar em tempo real algumas propostas para que as sejam melhor recebidas por todas, ou seja, um processo de adequação; nessa perspectiva é interessante que se tenha algumas atividades extras, "planos Bs", "coringas" de várias naturezas seja de exercício, músicas, vídeos, textos e demais elementos que se use na tal vivência, é importante sempre aumentar o leque para as situações mais improváveis que podem acontecer. Finalizo elencando sete lições apreendidas:

1. "Pré-preparação" da aula, procurando estudar bem o conteúdo a ser ofertado, pensar em diferentes exercícios com variadas mídias;

2. Elencar bem uma lista com vários exercícios, pensando em organicidade e intensidade para a construção daquele conhecimento especifico, planejando inclusive situações adversas, sendo necessário uma lista com planos Bs e coringas;

3. Pensar em elementos que ajudem os exercícios, como roupas, músicas, imagens e afins para tornar a aula mais interessante e ajudar os participantes na absorção ou prática de tais conteúdos;

4. Ter calma na condução da vivência, procurando abrir os campos de observação e escuta para entender a forma como os participantes estão se portando, estando pronto para uma intervenção seja fazendo uma variação da atividade ou mudando ela;

5. Manter o campo da humildade bem latente, entendendo as singularidades de cada participante e as diferenças entre eles, que naturalmente irão de refletir na forma como cada um executa as atividades propostas, é importante ter em mente que cada um constrói um conhecimento diferenciado.

6. Não forçar a barra em impor os exercícios e verdades próprias, cada qual tem uma forma de se portar e verdades individuais.

7. Após a aplicação, ouvir todos os feedbacks possíveis, absorve-los e promover as mudanças que se julgar necessário; cada pessoa tem uma opinião sobre as coisas e sendo assim, cabe ao condutor pesar as palavras e promover as devidas mudanças.

Uma reflexão geral

Paulo Freire coloca em outras palavras que o aluno só aprende aquilo que ele quer aprender e fala também de um ato educacional horizontal, são nessas perspectivas que pretendendo embasar essas primeiras divagações.

Numa sala de aula normalmente existem uma série de corpos, a priori são corpos joviais, corpos tecnológicos, corpos habituados ao imediatismo, corpos surdos, corpos desatenciosos, corpos analfabetos ou corpos que não usam da leitura. Mas há também um corpo maduro, o corpo de um professor em estado de presença cênica, dar aula também é fazer teatro, teatro que muitas vezes não é prestigiado, podendo ser um monólogo feito para poucas pessoas. O público nem paga pela entrada e o ator sai no prejuízo. Assim é uma aula convencional de uma escola, universidade ou ambientes de educação formal em geral onde se instaure a tensa e arcaica divisão entre seres de luz (lunos) e seres sem luz (a-lunos). E é nesse contexto que certamente ire vivenciar num futuro não tão breve.

Muitas vezes a sala de aula lembra um ringue de luta, de um lado, o educador e seu ímpeto de mudar o mundo por meio de sua função; do outro, educandos e sua vontade de descobrir as verdades mais longínquas da humanidade. Será que eles se observam? Será que ambas as partes sabem que o outro também é carne? Também tem sangue que jorra quando furado; tem lágrima que corre quando chorado; tem fezes que sai quando defecados? Será que o educando entende que no futuro ele ocupará o lugar de seu mestre? E o professor ainda lembra que fora estudante e sentiu na pele esse momento? Até que ponto permanece tal egoísmo de ambas partes?

Concluo assim que eles não se escutam. E iniciam um processo de chamarei de *ato do fingir*. Normalmente quem chega primeira é o professor, que na melhor das hipóteses planejou sua aula, chega cedo para preparar seu ambiente pedagógico, até que o seu público, os educandos, chegam e se inicia o processo de fingimento matinal: Ele explica todo o conteúdo para seu melhor ouvinte, o vazio; questiona-o, mas como ele é mudo não obtém respostas; ele olha para a turma e se sente num teatro sem público, ou melhor, num espetáculo chato, onde o público permanece por respeito ou pelo ímpeto de fazer valer o dinheiro empregado. O semblante de tédio e sono em ambos os casos é igual, só resta à professora continuar sua apresentação até que a cortina caia. Com o ato do fingir concluído, ela segue para a próxima turma, um novo ato, um novo fingimento. Mas, ninguém sente que há algo de podre no reino da educação.

Os educandos costumam se atrasar, chegam aos poucos e se espalham no espaço, o ato de fingir deles é diferente, costumam fingem que trazem algo além de seus corpos para a sala, suas mentes então a quilômetros de distância, as vezes metros, mas dificilmente em sala de aula, os olhos e mãos são emprestados aos celulares, na melhor das hipóteses eles conversam entre si, mas sobre qualquer assunto que não seja o conteúdo oferecido para a professora. Ao findar desse processo pedagógico, vão para suas casas fazer as atividades requisitadas, sempre perguntando ao mestre e sábio Google que tudo sabe. Mas eles sabem ou não sabem? Eis a questão.

Igual ao mito do Ovo e da Galinha, onde não sabemos quem primeiro veio, não sabe ao certo quem inicia o ato do fingir, sabe-se que apenas é um ato mútuo e fruto de uma longa tradição. Pensar diferente de tal hegemonia é o grande desafio que coloco para mim, enquanto pré-professor de teatro.

Entendo que a primeira ação de um professor é a recusa de tal nomenclatura, pelo menos do ponto de vista da atuação em sala de aula, entendendo que esse nome remete aquela velha divisão entre os que sabem e os que não sabem. Certamente serei professor Railson, mas pretendo ser tratado em sala como mediador que se posicionará em sala equiparando-se aos seus alunos, afinal, somos todos iguais.

Em sala é preciso que sair do salto, da perna-de-pau, do coturno e qualquer coisa que aparente superioridade, minha primeira ação é desnudar o pé e lembrar aos educandos que pisamos no mesmo chão; passaremos o mesmo tempo de aula juntos, portanto é preciso que todo coletivo administre esse tempo para ele venha a ser prazeroso para todos; dando responsabilidade a todos, pensa que mato de sufocamento o ato do fingir e faço um parto normal do *ato do curtir*.

Os olhos do educador e dos educandos devem ter uma conexão semelhante a Romeu e Julieta, que se amam, mas quando um morre o outro vai junto. Desnudar o pensamento se faz necessário para vesti-lo em conjunto. A escuta ampliada pode ajudar a ouvir as mais remotas sensações dos envolvidos, inclusive daquela velhinha surda que senta na ultima fileira do teatro, poucos sabem, mas na verdade ela é uma educanda que por vezes é esquecida, às vezes ela não ouve, mas por vezes ela não é ouvida.

A aula deve se transformar numa assembleia daquelas de bairro pequeno, onde todo mundo tem direito falar para reclamar, sugerir e divagar sobre as problemáticas; no ambiente

educacional isso funciona do mesmo modo, o conteúdo não deve ser dado gratuitamente, mas em processo colaborativo de todos os envolvidos.

Após a assembleia é hora do ativismo, ou melhor, "atividadismo", é o ato de externar o conteúdo debatido, por em prática tudo aquilo que fora requisitado, presentificar as ausências diárias em prol de vivências sinceras e energeticamente potentes. A participação deve ser sempre voluntária, mas todos que entram na roda devem se sentir acolhidos e seguros. No fim, espera-se que o celular esteja bem triste por ter sido esquecido, se espera também que os corpos estejam latentes. Tendo em mente que o objetivo é trocar o ato do fingir pelo ato do curtir, será que tal objetivo fora concluído?

Concluo pensando que enquanto houver ringues, é preciso que eles sejam quebrados. É preciso também subverter o sistema de notas, classificar educandos em números diferente é um ato enferrujado, é o inicio de uma outra guerra que nem vale a pena ser lutada e o único a lucrar com todo esse sucateamento da educação é sistema, esse ser desconhecido que está acima de nós tomando whisky 21 anos com água de coco e duas pedras de gelo, enquanto a nós não-sistema, resta tomar o velho soco instantâneo de maracujá, cheio de corante amarelo.

REFERÊNCIAS

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. 11ª Ed. Rio de Janeiro – RJ: Civilização Brasileira. 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2013.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2006.

IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). (Portal Online). **EMEF Olívio Ribeiro Campos**. Disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/25096290> Acesso em: 20 fev. 2019.

KOUDELA, Ingrid Dormien; ALMEIDA JÚNIOR, José Simões de. (Org.). **Léxico de pedagogia do teatro.** São Paulo-SP: Perspectiva. 2015.

ARTE EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL – A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA MUNICIPAL SERGIO ALFREDO FIGUEIREDO

Pollyanna D´Avila Gonçalves Dias[1] – SEMED

Resumo
O seguinte artigo relata o desenvolvimento de ações do projeto "Vivenciarte" desenvolvido na Escola Municipal Dr. Sergio Alfredo Pessoa Figueiredo pela profª. Pollyanna D'Avila no ano de 2019. Trata-se de um projeto pedagógico direcionado para a Arte Educação na perspectiva da educação integral onde a professora atua como mediadora buscando potencializar a autonomia dos estudantes, propondo uma reflexão sobre a valorização cultural destes e a preservação do meio ambiente que os cercam.
Palavras-chave: Arte Educação. Educação integral. Autonomia dos estudantes.

Introdução

As crianças são exploradoras natas no mundo em que vivem, geralmente curiosas e espontâneas, buscam descobrir cores, formas, texturas, cheiros e sons. O adulto professor tem o papel fundamental de mediação nas descobertas das crianças, de modo a aprofundar reflexões e aprimorar técnicas artísticas.

A arte é uma importante ferramenta de expressão, ela pode ser crítica, dialética e sustentável. É na infância que iniciamos o registro da nossa memória sonora e visual artística. A arte pode ser ao mesmo tempo intuição e ciência, um caminhar entre a prática e a teoria.Dentro do sistema educacional tradicional, as crianças eram acostumadas a esperar as coordenadas dos professores para as atividades que precisavam realizar. Na disciplina de Artes, as cores e as formas eram pré-determinadas, onde a árvore deveria ser verde, o céu azul e assim por diante. Com o passar do tempo, as crianças cresciam tolhidas na sua expressão artística e perdiam a espontaneidade natural. O papel do professor do século XXI é justamente o de trazer a criança para o protagonismo, escutá-la, inseri-la no seu próprio processo de construção artística. Desta maneira, o professor age como mediador, questionando e buscando

[1] Arte Educadora da Secretaria Municipal de Educação de Manaus. Mestre em Letras e Artes pela Universidade do Estado do Amazonas. Especialista em História da Cultura e da Arte pela Universidade Federal de Minas Gerais. Licenciada em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Amazonas. E-mail: pollyanna.dias@semed.manaus.am.gov.br

potencializar uma maior autonomia artística dessa criança, assim como uma reflexão sobre a valorização cultural desta e a conservação do meio ambiente em que ela vive.

Portanto, a Arte Educação possui o desafio de proporcionar a criança conhecer as referências artísticas e as técnicas já consagradas, de artistas como Cândido Portinari, Leonardo da Vinci, Pablo Picasso, entre outros, e concilia-las ao estudo do cotidiano da criança. Quais são as músicas típicas da cidade? Quais são as formas mais comuns nos desenhos dessas crianças? Quais tipos de dança elas gostam? O que elas já conhecem sobre arte?

A aprendizagem artística deve ser permeada de uma prática crítica e social permitindo que os estudantes compartilhem seus saberes, percepções e preferências pessoais, de modo que se vejam como parte de uma sociedade. A arte é um fazer que se configura no social. A obra de arte só é completa quando funciona como experiência para os outros (DEWEY, 2012, p. 216). Portanto, o professor pode propiciar conversas, fruição, debates, exposições, saraus e apresentações artísticas.

Os elementos que compõem a arte estão no dia a dia das crianças, basta que sejam reconhecidos por elas, explorados e utilizados, tais como pontos, linhas, luz, movimento, entre outros. É no processo criativo que o estudante pode descobrir sua poética e seus códigos artísticos pessoais. A arte é a prova de que o homem usa meios para ampliar a sua própria existência, ela prefigura o próprio processo do viver (IDEM, págs. 92-93).

Deixo aqui, o desejo que os Arte educadores saibam ver a arte feita pela criança assim como os artistas modernistas a viam, com um frescor, uma espontaneidade e um valor original, que as vezes, são perdidos na fase adulta. Certa vez o artista Paul Klee ao ter sua pintura comparada a de uma criança disse "Aqueles cavalheiros, os críticos, dizem frequentemente que os meus quadros lembram os rabiscos e as desordens das crianças. Espero que sim! Os quadros que meu filho Félix pinta são geralmente melhores do que os meus, porque os meus sempre foram filtrados pelo cérebro." (WILSON, 2005, p. 88). Portanto, que saibamos manter a mente aberta e criativa como a mente de uma criança.

DESENVOLVIMENTO

A escola municipal Dr. Sergio Alfredo Pessoa Figueiredo localizada na rua Walter Rayol no Bairro Presidente Vargas, Matinha, foi inaugurada em 2011 atuando na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. O entorno da escola sempre foi considerado uma "área vermelha" da cidade devido ao alto índice de violência advindo do tráfico de drogas. A escola

surgiu como um alento para as famílias com pouco recurso financeiro que desejavam que os seus filhos tivessem uma educação de qualidade.

A partir do ano de 2017 a escola por meio da gestão de Regeane Chaves aceitou o desafio de se tornar uma escola de tempo integral. A equipe juntamente com os estudantes tiveram que se adaptar a uma nova rotina que inicia todos os dias pela manhã as 07h30 com pausa para almoço/descanso e com término as 16h00. Na escola, os pais e os estudantes são acolhidos todas as manhãs, e em seguida os estudantes se dirigem para o café. Depois iniciam uma carga horária semanal que conta com as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Robótica, Artes que inclui Teatro, Dança, Música e Artes Plásticas, entre outras. É uma rotina que também possui momentos recreativos, de descanso e de debates sobre temas importantes surgidos na escola e na sociedade, como as assembleias realizadas todas sextas-feiras pelos estudantes. O trabalho árduo da equipe trouxe bons resultados para a escola, pois em um curto espaço de tempo o IDEB de 4,6 alcançou a média de 7,1, elevando o nível de alfabetização dos estudantes e levando a escola a patamares nunca antes alcançados.

A Secretaria Municipal de Educação de Manaus busca contemplar por meio da meta 6 do Plano Nacional de Educação[2] (Lei n° 13.005, 25 de junho de 2014) assim como no Plano Educacional de Educação (Lei n°2.000, 24 de junho de 2015) a ampliação de oferta de educação de tempo integral na educação básica. Cabe frisar que, a educação integral busca potencializar no estudante uma visão crítica/reflexiva voltada para a ação através do desenvolvimento de competências e habilidades que serão necessárias no futuro deste indivíduo, desenvolvendo as dimensões afetiva, cognitiva, físico-motora, ética e estética.

Para tal, o exercício artístico se faz necessário, mas não somente o exercido dentro de sala de aula. Sabe-se através de pesquisas norte americanas, o quanto a arte é necessária para o desenvolvimento do indivíduo. Pois foi nos Estados Unidos que os dez primeiros colocados no exame SAT (equivalente ao ENEM brasileiro) foram os mesmos que haviam feito pelo menos duas disciplinas de Artes no Ensino Médio, já que lá os estudantes podem escolher as disciplinas que pretendem cursar. (BARBOSA, 2005, p. 13).

A transdisciplinaridade e a interculturalidde são primordiais dentro de uma escola contemporânea porque criam a possibilidade para se refletir o mundo de modo político e democrático. Refletir sobre a cultura assim como sobre a identidade de um povo é também

[2] Meta 6: Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos 25% (vinte cinco por cento) dos (as) alunos (as) da Educação Básica. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014).

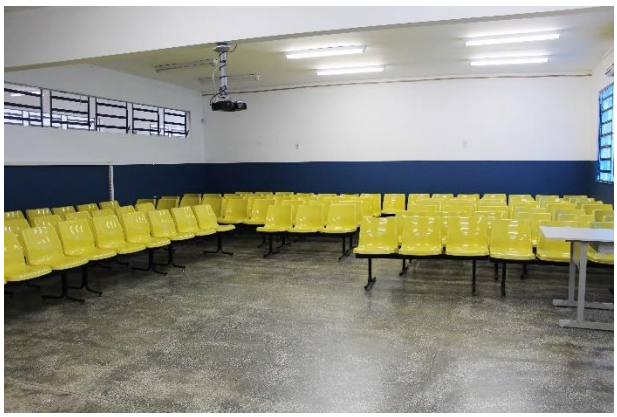
pensar na arte e uma escola que constrói uma identidade visual em seus muros e paredes pode ampliar a dimensão cultural de uma criança. A escola Sergio Alfredo Pessoa já alcançou bons resultados e se refletirmos sobre o que ainda desejamos, percebemos uma fala recorrente das professoras, das crianças e da própria gestora de que a escola precisa de "mais cor", "mais arte".

Figs 1 e 2: Parede de entrada e pátio da escola, fevereiro 2019. Fonte: Acervo pessoal.

Portanto foi a partir desta necessidade pulsante que o projeto "Vivenciarte" foi elaborado em 2019 pela professora Pollyanna D´Avila. Pois mesmo com a experiência docente de mais de dez anos, a professora se sentiu desafiada no seu primeiro ano trabalhando com educação integral. A professora se colocou no lugar de aprendiz e buscou saber mais sobre a educação integral para compreender como a arte educação se desenvolveria dentro desta perspectiva. Percebeu ao ler a "Proposta de Educação Integral da Secretaria Municipal de Educação" que existe uma ligação entre este documento e o da "Base Nacional Comum Curricular". A arte desenvolvida na educação integral deve ser dinâmica (dentro e fora de sala de aula com a abertura para projetos), diversa (explorando as Artes Plásticas, o Teatro, a Dança e a Música e dialogando com as outras disciplinas) e instigadora (possuindo mais perguntas do

que respostas, com o intuito de fazer os estudantes chegarem as suas próprias conclusões). Além disso "o tempo integral seria um meio a proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas" (CAVALIERE apud SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS, 2017, pág. 33).

Fig 3: Auditório da escola, fevereiro 2019. Fonte: Acervo pessoal.



Por meio da BNCC a arte educação deve explorar 6 dimensões: Criação – refere-se ao fazer artístico, Crítica – refere-se às impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões do espaço em que vivem, Estesia – refere-se a experiência sensível do sujeito em relação ao espaço, Expressão – refere-se às possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, Fruição – refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e abertura a sensibilização, e Reflexão – refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruições. Além das exposições artísticas daquilo que é produzido pelos estudantes, não apenas em eventos específicos da escola, mas em outros momentos frisando o processo não somente o produto.

O projeto "Vivenciarte" possui dois vieses, que são ações pensadas para dentro e fora de sala de aula. No primeiro caso, estas contemplam o planejamento anual/mensal/semanal da professora nas Artes Plásticas e no Teatro. No segundo caso, são atividades que aprofundam técnicas dentro das Artes Plásticas, como é o caso do Clube de Inovações Artísticas realizado nas sextas-feiras. O objetivo é o aprendizado de técnicas que vão além da arte acadêmica tradicional com o alcance de 26 estudantes com idade entre 6 a 13 anos. Sobre a atividade de pintura artística na escola, o objetivo é produzir com os estudantes pinturas significativas em

ambientes que estão sem cor, como é o caso do refeitório, do auditório e do pátio externo, e que conta com a participação de 26 estudantes.

Fig 4: Estudante abraçando sua pintura após exposição. Fonte: Acervo pessoal.

Figs 5 e 6: Aulas de Teatro e Artes Plásticas. Fonte: Acervo pessoal.

Figs 7 e 8: Aulas de Teatro e Artes Plásticas. Fonte: Acervo pessoal.

Fig 9: Clubinho de Cinema, técnica do *stop motion*. Fonte: Acervo pessoal.

Fig 10: Profª. Pollyanna com a produção artística dos estudantes. Fonte: Acervo pessoal.

Logo no início do ano, a professora começou a sondar quais eram as preferências artísticas das crianças, se elas já haviam ido ao teatro, o que entendiam por arte, assim como a diagnosticar quais eram as aptidões artísticas delas. Foi quando começou a listar os que tinham aptidão para o desenho, para a pintura e para a expressão teatral, ao mesmo que buscava desenvolver habilidades comuns em toda a turma. É interessante verificar, que na escola há também outra professora que desenvolve atividades artísticas, em Música e Dança, e que eventualmente elas dialogam para melhorarem suas aulas. As professoras possuem até dois tempos de aula semanais em cada modalidade artística por turma, contando as 10 turmas existentes na escola.

A partir do diagnóstico inicial, a professora Pollyanna listou 20 estudantes que tinham aptidão para o desenho e que possuíam comportamento exemplar em sala de aula para o projeto de pintura na escola. Foi no mês de maio que as reuniões começaram a ocorrer, a professora explicou o projeto, os deixou livre para escolherem se gostariam de participar e quais imagens seriam pintadas. A partir deste mês, as reuniões foram feitas a cada uma ou duas semanas de

espaçamento, e a professora dava aulas de desenho técnico nas reuniões e durante as aulas cotidianas, aprofundando a técnica de luz e sombra, ampliação de imagens, simetria etc. A professora conversou com a gestora e entregou o orçamento da compra de tintas junto ao projeto. Em junho a escola ganhou 30 mil reais do prêmio Nestlé sobre Alimentação Saudável com evento sediado em São Paulo. No ensejo, a gestora sugeriu que uma pirâmide alimentar fosse feita na parede do refeitório para contemplar o clube de culinária.

Na reunião de 11 de julho a professora falou aos estudantes a ideia da pirâmide e lhes deu uma imagem e perguntou qual alimento cada um gostaria de desenhar, buscando ser o mais democrática possível. A professora anotou os nomes e explicou como seria o passo a passo da atividade na parede, e que seria estabelecido um tamanho padrão para o desenho de cada alimento. Sugeriu também que eles treinassem o desenho até a próxima reunião. Com o passar do tempo, a professora percebeu que alguns estudantes que não estavam no projeto melhoraram o comportamento e passaram a desenhar mais nas aulas de Artes Plásticas. Ela sempre enfatizava que para fazer arte é necessário ter disciplina e concentração, principalmente na utilização de tintas e no trabalho em grupo.

As tintas para a pintura na parede foram financiadas pelo projeto Nestlé e foi necessário esperar todos os trâmites da compra até a entrega. O desenho da pirâmide alimentar foi iniciado pela professora no refeitório no horário de sua HTP[3] na escola, com as medidas de 2 metros e 4 centímetros de altura por 1 metro e 50 centímetros de largura. A professora separou as quatro divisões do desenho da pirâmide, que são como andares, e decidiu chamar os estudantes por pequenos grupos.

No dia 30 de agosto os estudantes Liz, Fernanda e Ralph (que é haitiano) iniciaram as atividades. O trabalho iniciou de cima para baixo e três estudantes fizeram os desenhos iniciais. A professora fez a medição na parede e percebeu que cada alimento possuiria a dimensão de uma folha de papel ofício A4. Desta maneira, pediu para que os estudantes treinassem no papel antes de passar para a parede. Perguntou se eles tinham medo de altura para fazer o desenho em cima da escada, caso contrário ela mesma transferiria o desenho deles para a parede. Todos eles decidiram fazer o desenho diretamente na parede.

[3] Refere-se ao horário de trabalho pedagógico destinado aos professores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus.

Figs 11 e 12: Estudantes iniciando os desenhos no refeitório, agosto 2019. Fonte: Acervo pessoal.

Considerações finais

O projeto ainda está em andamento. Durante sua elaboração é necessário prezar pelo diálogo entre a professora e os estudantes, de modo que ambas as partes possam aprender. Cabe frisar que, para o desenvolvimento de habilidades específicas no trabalho em grupo, é necessário um maior tempo de elaboração pelos estudantes pois a professora não visa somente um produto final. O tempo de aprendizagem de cada estudante é diferente, e o intuito é de media-los para um melhor desenvolvimento. O processo é o que mais importa. Como a pintura será feita em pequenos grupos haverá a possibilidade do olhar individualizado para cada sujeito.

Dois fatores são primordiais para o desenvolvimento das ações: 1) O tempo disponível da professora e dos estudantes mediante outras atividades ocorridas na escola. 2) O material disponibilizado para o projeto, pois sem ele, tampouco conseguiremos realizar as pinturas.

A previsão de término da pintura no refeitório é para o final de setembro. Após isso, outros ambientes da escola serão pintados até o final de 2019. A professora está aberta para novas ideias que possam surgir durante o processo. Tendo em vista o objetivo final de espalhar a arte pelo máximo de ambientes possíveis da escola.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Uma introdução à Arte/Educação contemporânea**. In: Arte/Educação Contemporânea – Consonâncias Internacionais. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base nacional comum curricular**. Brasília, 2018.

_____.**Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS. **Proposta de Educação Integral da Secretaria Municipal de Educação**. Manaus, 2017.

WILSON, Brent. **Mudando conceitos da criação artística: 500 anos de arte-educação para crianças**. In: Arte/Educação Contemporânea – Consonâncias Internacionais. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

ARTE, INFÂNCIA E ESCOLA PÚBLICA: NA PERSPECTIVA DE UMA PROFESSORA DO ENSINO BÁSICO

Nathália Pallos Imbrizi[1] – PROFARTES/UNESP

Agência Financiadora: Capes

Resumo
O presente trabalho é um exercício de pensamento inspirado nas obras de Walter Kohan sobre a infância, filosofia e escola na perspectiva de uma professora do ensino básico do Estado de São Paulo. A partir das ideias daquele autor, a professora aponta a presença do artista contemporâneo como um descaminho de um projeto de educação que se pretende global e radical. Uma alternativa para a arte se fazer presente neste espaço e provocar o estudante a construir seus próprios modos de conhecer arte fugindo da lógica de instrumentalização dessa área do conhecimento.
Palavras-chave: Arte. Infância. Escola pública.

Introdução

Sou professora de arte de uma escola pública de Ensino Fundamental I no Estado de São Paulo. Deparo-me constantemente com a seguinte questão: Qual a tarefa que gostaria de realizar como professora de arte da escola pública?

No contexto atual do ensino público deste estado, identifico uma grande distância entre o que é colocado como o dever do professor e o que busco encontrar em minhas práticas como professora, artista e pesquisadora. Não por um capricho ou ego de querer construir uma prática diferenciada e inovadora, mas por perceber neste sistema educacional o desejo de impor um modelo que não respeita a infância dos nossos tempos e que pretende seguir um caminho de privatização de nossas escolas públicas.

Ao tentar fugir desta lógica imposta e buscar outras possibilidades de ocupar o espaço em que trabalho, este texto se apresenta como um exercício de pensamento que através da força da presença de Tutunho com a performance #TRACEaFACE aponta para o descaminho de um

[1] Atriz e educadora. Possui graduação em Artes Cênicas/Licenciatura pela Universidade Federal de Ouro Preto (2012). É professora de teatro da Sumirê Berçário e Maternal, da Escola Conexão e professora de Artes da Escola Estadual Raul Cortez. É performer do Coletivo Garrafas Térmicas e colaboradora do Coletivo Dodecafônico. Tem interesse na área de Artes, Educação e Cultura, principalmente nos seguintes temas: arte contemporânea, intervenção urbana, mediação cultural e processo ensino/aprendizagem de teatro. nathaliapallos@yahoo.com.br

projeto de educação que se pretende global e radical. Uma alternativa para a arte se fazer presente no espaço da escola pública e provocar o estudante a construir seus próprios modos de conhecer arte.

Arte, Infância e Escola Pública

> Eis a tarefa política da escrita, da arte, da educação, da filosofia: lembrarmo-nos de que somos infância e quase nada mais.
> **Walter Kohan, 2015b**

Os estudos de Walter Kohan[2] sobre a infância e a filosofia inspiram a construir um exercício de pensamento preocupado com a atualidade e com a ocupação da escola pública, para usar suas palavras, preocupado "com o presente e nossa presença no presente". A partir de Lyotard[3], o autor passa a relacionar infância e filosofia de uma forma diferente do que pensava antes. Passando a entender que infância pode ser uma forma de pensamento que é considerado como o pensamento filosófico. Assim, infância deixa de ser apenas uma condição cronológica e passa a ser uma forma de pensamento que pode nos acompanhar ao longo de nossas vidas.

> [...] a filosofia e a infância andam de mãos dadas, pois aquela não é outra coisa senão a "infância do pensamento", ou seja, essa infinita potência de recomeço no pensamento que a pergunta instaura e mostra que, em última instância, quando pensamos, estamos sempre no começo. Para dizê-lo com outras palavras: pensar de verdade, pensar-se a si mesmo, fazer da filosofia um exercício de se colocar a si mesmo em questão exige, a cada momento, ir até a mais recôndita infância do pensamento, começar a pensar tudo de novo como se nunca tivéssemos pensado, como se, a cada vez, estivéssemos pensando pela primeira vez. Assim, a infância é quase uma condição da filosofia. (KOHAN, 2015b, p. 217)

O ambiente da escola pública hoje representa um total esquecimento da infância, não somente a entendida no pensamento dominante como cronológica, mas também a compreendida por Kohan como quase uma condição da filosofia que pode nos acompanhar ao longo de nossas vidas. Um dos estudantes da escola em que trabalho quando reportava ao vice-diretor a respeito das exigências com as avaliações e as metas a conquistar disse: "Mas vocês

[2] Walter Omar Kohan é pós-doutor em filosofia pela Universidade de Paris 8. É pro-fessor titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) do Brasil e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

[3] Jean-François Lyotard (1924-1998) foi um dos mais importantes filósofos da França na discussão sobre a pós-modernidade.

não podem esquecer que somos crianças!". O que este garoto de nove anos estava reclamando ao mundo adulto era seu direito de ser criança, seu direito de ter um tempo livre, de ainda não pertencer ao mundo corporativo, ao tempo cronometrado, da produtividade, de cumprir regras e não poder inventá-las.

Este tempo pelo qual ele reclama é o tempo da infância e também deveria ser o tempo da escola, ao menos o daquela que se pretende ser verdadeiramente uma escola. Nos estudos de Kohan sobre Simón Rodríguez[4] nos deparamos com outro modo de ver a escola: percebida "como forma, é o tempo do ócio por oposição a sua negação, o negócio" (KOHAN,2015a, p. 134). O que o estudante apontava, fica mais evidente ao conhecer o significado etimológico de escola como *scholé*, um tempo livre. Um tempo para poder estudar tranquilamente sem se preocupar com o mundo produtivo do adulto, condicionado a reproduzir o que já foi instituído como certo.

Suspeito que o papel de alguém que ocupa o espaço da escola pública deve exercer um olhar de respeito para com a infância dos nossos tempos e lembrar que ela pode persistir além dos limites do tempo e de um conhecimento impositivo e absoluto. Não só a infância e a filosofia, mas acrescento também a arte como potência para exercer este pensamento, como disse um estudante do primeiro ano: "a arte está além dos limites do conhecimento".

Quando este estudante construiu esta frase, estávamos em sala discutindo o que cada um entendia por arte, quando questionado sobre o motivo da sua opinião, o mesmo falou que não dava para explicar o que era arte, pois às vezes nós fazemos, mas não conseguimos dizer o motivo. Esta ideia de arte aproxima seu entendimento como uma ação que está constantemente em transformação, como o exercício de pensamento. O resgate a soberania do pensamento com sensibilidade ao mundo, que se coloca em relação ao outro sem indiferença ou desprezo. Neste mesmo sentido, Luis Camnitzer[5] pensa a arte como uma forma de expandir conhecimento, abandonando uma visão de produto ou uma disciplina e a iluminando como atitude, afirmando que o ensino da arte deveria ser aquele que revela e não reproduz. (CAMNITZER, 2018).

Percebo que ao longo dos anos as crianças parecem se distanciar do que consideramos com Walter Kohan um pensamento infantil e passam a se aproximar cada vez mais de um mundo adulto de modelos preconcebidos, certezas fixas, sempre com a lógica de reproduzi-las.

[4] Simón Rodríguez (1769-1854) foi educador, filósofo e político venezuelano. Foi professor de Simón Bolivar.

[5] Luis Camnitzer é artista, curador e educador. É uma das principais referências na perspectiva do ensino da arte como educação. Nasceu na Alemanha e foi naturalizado uruguaio.

Diversas são as causas desse afastamento no contexto escolar, mas uma delas pode ser identificada pelo seu sistema de avaliação. A quantidade de provas aplicadas nos últimos anos, além das exigências em cumprir com as metas e aumentar os índices nos resultados do ensino são fortes ferramentas para o apagamento da infância, exigindo cobrança de treinamento para que se responda da forma correta e abrindo mão da experimentação que se coloca em risco, assim enxergando o erro como algo negativo para o processo de ensino aprendizagem.

Se considerarmos que a única forma de vida existente já está dada, talvez devêssemos construir estratégias para a conquista de uma educação com foco no resultado considerada como de excelência pelo novo programa do governo do estado de São Paulo[6]. Para Kohan, a tarefa de um professor é: "fazer com que a escola seja uma escola de verdade, a sério. A tarefa de cada professor, de todos os professores, de todos os que se ocupam da educação, é fazer escola dentro (e fora) das escolas" (KOHAN, 2015a, p. 137). O educador nos convida a defender a escola não como algo abstrato, puramente teórico, mas a fazer da escola uma prática, uma atitude, um gesto com valor em si mesmo, "para além de sua utilidade ou produtividade". Convida-nos a construir um exercício de pensamento na experiência escolar, o pensamento da arte, da filosofia, da infância que faz escola nas escolas.

A ocupação de artistas contemporâneos na escola pública

Na crença de que a instituição que ocupamos pode potencialmente ser muito mais do que é, indago: como a escola pública de base pode superar sua função atual? Como o professor de arte pode ocupar essa escola e promover situações artísticas que vão transformar a lógica de instrumentalização? O interesse deve estar nas possibilidades desta escola abrir um espaço para as pessoas engajarem ideias de maneiras diferentes, ideias de fora de seus muros, que se proponha a construir um novo olhar para este espaço e para as pessoas que a ocupam. Assim, a escola pública pode ser o local da possibilidade, o local da potencialidade.

Ao concluir o livro intitulado "O mestre inventor" que constrói um relato sobre as experiências de Simón Rodriguez, Walter Kohan (2015a) retoma a história de Thomas que não participava das aulas daquele professor, mas por um acaso acaba lhe dando uma grande lição.

[6] Como consta na página do Governo do Estado de São Paulo. Disponível em: http://www.saopaulo.sp.gov.br/ultimas-noticias/educacao-de-sao-paulo-lanca-planejamento-estrategico-ate-2022/ Acesso em 20 ago. 2019.

O olhar de Thomas é o de quem está de fora, o olhar do estrangeiro que nos ensina uma condição:

> Não é suficiente construir e ocupar edifícios escolares. Devemos ter presente, sempre, todos os dias, aquela imagem de estrangeiridade, criatividade e ousadia para pensar os sentidos de habitá-la, de pronunciar e praticar ali palavras como ensinar e aprender: por quê? como? para quê? É preciso ver nessa figura do mestre construtor de escolas um símbolo, um sinal, um caminho, para um fazer escola dentro e fora dos edifícios escolares, no pensamento e na vida. (KOHAN, 2015a, 138).

Assim, a tarefa do professor de arte poderia ser semelhante à de um "agente cultural" (ANDRÉ, 2011) que promove a interação entre grande parte da comunidade escolar em prol de uma construção coletiva de uma experiência artística com o objetivo de construir conhecimento em e sobre arte. Um agente que constrói encontros entre os estudantes e o mundo que os rodeia, quem está dentro e fora da escola, chamando a atenção para as suas relações como se fosse a primeira vez, como se nunca tivessem pensado antes. O exercício de um novo olhar para a escola que proporciona uma relação poética entre estudantes, funcionários, professores, pais e vizinhos.

Assim, percebo que ao convidar artistas contemporâneos para ocuparem o espaço da escola temos a oportunidade de construir experiências artísticas que funcionam como um "descaminho daquilo que é conhecido" (FAVARETTO, 2018). Que rompem com a lógica já instaurada de ocupação desse espaço com interruptores da percepção, da sensibilidade e do entendimento, numa viagem pelo conhecimento e pela imaginação na relação com o outro. Concentrando em jogos e táticas explorados a partir da especificidade e singularidade do trabalho desses artistas, das ideias e atitudes que fazem parte de suas obras.

A ocupação de Tutunho

Em 2018, durante a atribuição de aulas que acontece cerca de duas semanas antes do ano letivo iniciar, a coordenadora pedagógica pediu para que os professores preparassem uma atividade de acolhimento para ser realizada na primeira semana de aulas. Naquele momento percebi um entendimento do acolhimento mais como um simples entretenimento do que como uma possibilidade de construção de conhecimento. Como se o tempo da escola fosse dividido entre os momentos recreativos e os momentos educativos, como se um não tocasse o outro, como se não houvesse a possibilidade de uma ação de acolhimento ser também educativa. Por

isso os professores foram convidados a criarem dinâmicas e jogos para receberem seus alunos de um jeito mais "relaxado" e depois, e só depois, iniciarem com o processo educativo.

Todos os momentos na escola são educativos, no sentido mais emancipatório que se possa encontrar para essa palavra, e por isso merece o cuidado e atenção necessária para que haja esse entendimento não só pela equipe docente, mas para os discentes que devem perceber que podemos aprender jogando e se divertindo também. O professor não necessariamente precisa dizer para o aluno: - "ao jogar vocês estão aprendendo esta e aquela habilidade, esta e aquela competência". Isso não precisará ser dito, não precisará ser explicado, será percebido pela ação, pelo gesto.

Foi por acaso que tivemos a ideia de propor essa ação na escola, encontrei com Tutunho[7] em um evento de uma amiga em comum, foi então que ele me apresentou a performance #TRACEaFACE que faz parte de um ciclo performático intitulado "A Paideia de Tutunho" desenvolvida desde 2013 e que gostaria de fazer também com crianças. Juntos construímos a proposta de realizar uma ação na escola que trabalho, alinhando assim nossos desejos e incumbências.

Depois desse dia, segui um trabalho de diálogo intenso com a gestão da escola, com a coordenação, com os professores, os funcionários e com o artista para organizar o evento. Primeiro, foi um processo de convencimento para a gestão e coordenação de que seria uma atividade de acolhimento significativa e de construção de conhecimento em arte. Não por haver essa exigência, mas sim porque a proposta era levar um artista para ocupar o espaço da escola, o que romperia com o cotidiano deste lugar e por isso todos precisavam estar certos de que aquela era uma "boa proposta". Acho importante enfatizar aqui o papel do professor de arte como um agente cultural, como foi dito acima, minha preocupação em fazer com que haja mais acesso à criação e sensibilização para a arte não apenas pelos estudantes, mas também por toda a comunidade da escola.

A escola em que trabalho é de Tempo Integral, no período da manhã são realizadas aulas regulares e no período da tarde oficinas curriculares de diversas áreas. Passei a manhã inteira organizando material para a atividade e no horário do almoço, já com a presença de Tutunho, distribuímos os cartazes e os materiais para a performance com a ajuda de algumas estudantes do 5º ano. A preparação ter sido feita com algumas estudantes já me faz pensar na importância

[7] Antônio Wellington de Oliveira Júnior, o Tutunho, é artista visual e performer. Mestre e doutor em Comunicação e Semiótica (PUC-SP), Pós-Doutorado em Artes (DeCA – Portugal). Membro do ID+ (Portugal). Professor Associado III (ICA- UFC), professor do PPGARTES-UFC e do PPGCOM-UFC. Líder do LICCA-UFC.

da participação delas nessa parte do processo, e os outros, mesmo que não tenham participado, ficaram encostadas nas grades da quadra espiando curiosamente para saber o que estava por vir. Houve um imenso cuidado com o material por parte de Tutunho[8], ao pensar no espaço como um convite para a participação e o respeito a todos, demonstra que a ação artística teve seu início já neste momento. Distribuímos cerca de 150 cartazes nas laterais da quadra de esportes da escola formando duas linhas paralelas no comprimento do retângulo. Em cima deles, colocamos tinta guache, pincel, canudinhos coloridos, adesivos, revistas, tesouras, giz de cera, canetinhas, lantejoulas, barbante, glitter, bolinhas de isopor, fitas de cetim, para citar alguns materiais utilizados.

Ao receber as crianças, um dos alunos perguntou: "Aquilo ali faz parte?". Era uma das bolinhas de isopor, acredito que ele já estava se perguntando o que poderia fazer com aquilo. No momento de sua indagação, ele havia se levantado e saído da fila para pegar a bolinha, deixando de cumprir com o combinado de ouvir as orientações, as explicações, antes de participar da ação. Percebi então que alguns já não precisavam mais de explicações, bastou construir o ambiente e eles já estavam dispostos a se jogar e participar, já outros, além da explicação, necessitavam de autorização.

O que me fez questionar a necessidade da explicação foi a atitude do próprio Tutunho, que ao iniciar sua fala, disse poucas palavras. Primeiro eu o apresentei, disse que era um artista, um amigo, que estava lá para fazer uma brincadeira, uma arte, uma performance com a gente. Ele seguiu: "Vou falar bem pouquinho que é para vocês poderem brincar à vontade"! Neste momento, já foi possível ver o rosto das crianças surpresas, possivelmente se questionando sobre a possibilidade de ficar "à vontade", o que não é comum de se ouvir na escola. Estamos o tempo todo organizando este ambiente que é habitado por um número grande de pessoas e que, por conta da preocupação com as crianças, ficamos o tempo todo dando comandos para elas: não corre! cuidado com o seu corpo! cuidado com o corpo do colega! não empurre! senta! fique quieto! entra na fila! não encoste no seu colega! senta virado para frente! pare de balançar a cadeira! faça silêncio!, para citar alguns comandos.

Ao ouvir "fique à vontade", os estudantes perceberam que poderiam fazer o que quisessem, não precisavam ficar ouvindo comandos controladores dos professores. E um certo

[8] Antônio Wellington de Oliveira Júnior, o Tutunho, é artista visual e performer. Mestre e doutor em Comunicação e Semiótica (PUC-SP), Pós-Doutorado em Artes (DeCA – Portugal). Membro do ID+ (Portugal). Professor Associado III (ICA- UFC), professor do PPGARTES-UFC e do PPGCOM-UFC. Líder do LICCA-UFC.

desespero por nossa parte, por sabermos que muitos acabam se ferindo constantemente com a liberdade.

Tutunho continuou: "O que é o jogo? Tem um monte de cartazes espalhados pela quadra, tem outro monte ali no canto que ainda não foi espalhado e tem um monte de material para vocês brincarem com o cartaz. O que a gente não vai fazer? A gente não vai pegar o material e sujar as paredes da quadra, a gente não vai sujar muito o chão de tinta. A gente vai tentar brincar com o cartaz. Vocês podem fazer quantos cartazes quiserem. Vocês podem utilizar todos os materiais, se perto de você não tiver o material, vai pegar em outro lugar".

Logo, algumas crianças já quiseram apontar para o Tutunho quem eram os artistas da sala, apontaram três, os colegas que têm mais habilidade em desenhar e em colorir. Aqui já fica evidente o conceito de artista elaborado por muitos deles como aquele que sabe desenhar, tem uma técnica específica e que muitas das vezes ignora todas as outras linguagens artísticas.

Tutunho finalizou: Quem tiver pergunta, pode me procurar depois. Mas nesse mesmo momento, tinham algumas dezenas de crianças com os braços levantados para perguntar. Ele tentou responder uma ou outra, como: é agora? pode fazer em dupla? Penso que logo percebeu o condicionamento de alguns pela explicação e ou autorização. Como a ideia da performance #TRACEaFACE não pretendia impor nenhum tipo específico de relação com a materialidade, liberou a criançada para brincar! Junto com ele, falei bem alto: ANDANDO! Mas fui ignorada, a maioria das crianças saíram correndo para encontrar o seu cartaz.

Em 10 segundos a maioria já estava sentada, deitada ou ajoelhada na frente, atrás, ao lado ou sobre o seu cartaz. Alguns poucos ficaram caminhando ou correndo para lá e para cá até encontrarem um lugar para se acomodar. Outros poucos, sentados ou em pé, ficaram parados para observar à distância, como que para entender o que estava acontecendo. Após 1 minuto crianças já estavam com pincel e tinta nas mãos, iniciando o traço na face.

Fig 1. "TRACEaFACE", Wellington Jr. (Tutunho) e João Vilnei (Autoria); Ivo Tavares (Foto), Luis Melo (Tratamento Digital) e Eliézer Nascimento Jr. (Desenho Gráfico)

A face é de Tutunho, o artista dispôs aos estudantes posters (68 X 98 cm) com a sua face sem pelos (poupando apenas os cílios), num convite para que os participantes, intervindo na foto, trace-lhe a uma face. Logo foi possível ver alguns alunos se questionando: "é aquele cara que está aqui?". Como já foi dito, o Tutunho fez a performance há muito tempo, por isso já estava bastante diferente da foto, com cabelo, sobrancelhas, barba, óculos, o que dificultou um pouco a sua identificação.

Estamos prestes a acabar com a infância?

Ao construir este exercício de pensamento esta pergunta passou a me acompanhar. O que estamos fazendo nas escolas hoje me parece cada vez mais não só esquecer, mas também apagar o que há de infantil em nós. Abandonando a potencialidade educacional que há no tempo livre e nos aproximando mais do tempo produtivo, funcional e utilitário. A ocupação de Tutunho aconteceu num período de aproximadamente duas horas, sua presença pode ser vista por alguns mais como uma visita rápida que se esgotou neste curto espaço de tempo. Para mim, é uma possibilidade, uma potencialidade que me provoca a construir outros modos de ocupar o espaço da escola pública a partir de sua presença estrangeira, com seu olha de fora, como Thomas. As atitudes e a ação de Tutunho me instigam a exercer outras relações para e com a infância encontrada nos corpos pequenos e em mim. Passei a utilizar a mesma sequência perguntas e respostas de Tutunho em minhas práticas nas salas de aula: "O que é o jogo? O que não vamos fazer?".

Tutunho nos presenteou com sua face nua, onde cada um teve a oportunidade de construir um novo rosto. O que me interessa não é a criatividade individual isolada, mas a potencialidade nas construções múltiplas, a ressignificação do coletivo. Ao ter como objetivo a diversidade dessas experiências há a possibilidade de quebrar com um olhar universal. Uma possibilidade de lidar com o conhecimento do outro, exercer uma escuta, um novo olhar, desestabilizando a norma hegemônica. Um encontro entre o que está dentro e o que está fora, entre os nativos e os estrangeiros, uma perturbação do que está instituído, das certezas fixas, dos modelos preconcebidos, distanciando da via convencionada como certa e universal. Deslocando o foco do objeto artístico individualizado para a ação artística coletiva, por isso minha escolha em não trazer imagens destes produtos finalizados neste trabalho.

Uma ação que valoriza de verdade a presença de cada um, o professor, o estudante, o artista, sem que um esteja submisso ao outro. Nosso acolhimento foi transformado em um

acontecimento artístico que abriram espaços tempos comunicacionais e relacionais em que o reconhecimento dos outros possibilitaram a composição de uma coletividade. Nós extrapolamos o entretenimento esvaziado de sentido e potencializamos o tempo da brincadeira, do jogo, da arte, da infância como uma possibilidade de construir conhecimento em e sobre arte.

Referências

ANDRÉ, Carminda Mendes. **Teatro pós-dramático na escola:** Inventando espaços: estudos sobre as condições do ensino do teatro em sala de aula. São Paulo: Unesp, 2011.

CAMNITZER, Luis. O ensino de arte como fraude. In: CERVETTO, R.; LÓPEZ, M.A (org.). **Agite antes de usar: deslocamentos educativos, sociais e artísticos na América Latina.** São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2018, p. 125-137.

FAVARETTO, Celso. Arte Contemporânea e Educação. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 53, p. 225-235, 2010. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie53a10.pdf> Acesso em: 29 jan 2018.

KOHAN, Walter. **O mestre inventor: Relatos de um viajante educador.** Belo Horizonte: Autêntica, 2015a.

KOHAN, Walter Omar. VISÕES DE FILOSOFIA: INFÂNCIA. **Alea**, Rio de Janeiro , v. 17, n. 2, p. 216-226, dez. 2015b . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-106X2015000200216&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 20 ago. 2019. http://dx.doi.org/10.1590/1517-106X/172-216.

PEIXOTO, Nelson Brissac. **Ver o invisível: a ética das imagens**. In: NOVAES, A. (org.) *Ética*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

ARTE/EDUCAÇÃO COM PRÉ-HISTÓRIA: UMA ANÁLISE DA PROPOSTA TRIANGULAR NAS AULAS DE ESTÁGIO OBRIGATÓRIO NO ENSINO INFANTIL

Daniel Henrique Alves de Castro[1] – Uel
Roberta Puccetti[2] – Uel

Resumo
Este artigo baseia-se em relato de experiência com o objetivo de buscar uma reflexão sobre a importância da arte no currículo escolar, por meio dos diálogos entre autores que pesquisam a área, como Maria Heloísa Corrêa de Toledo, Rubens Alves, autores do DBAE e principalmente a professora Ana Mae Barbosa, contextualizando sua proposta triangular, quando relaciona o fazer artístico, a leitura da imagem e a história da arte. A partir desse conhecimento, procuramos uma reflexão expositiva sobre as aulas do estágio supervisionado na licenciatura em Artes Visuais da Uel, pautado nos estudos da história da arte, descrevendo a prática e os acontecimentos em sala de aula, bem como, os êxitos, falhas e conhecimentos adquiridos por meio da relação entre aluno e professor.
Palavras-chave: Arte/Educação – Pré-História – Proposta-Triangular.

Introdução

A reflexão sobre a importância da educação na atualidade, junto com a discussão da relevância da arte para a construção cognitiva-perceptiva dos alunos em sua vida são temas recorrentes que possuem relevância em nosso contexto político-social.

A arte como educação é necessária para a criação cognitiva das crianças, auxilia no crescimento perceptivo do mundo em que a rodeia e possibilita uma capacitação criativa que o permeia nas demais disciplinas da escola. Um método expositivo que direciona os docentes ao caminho seguro no ensino da arte é a Proposta Triangular abordada pela profa.Dra. Ana Mae Barbosa. Ela propõe uma tríplice estrutura de conhecimento artístico para a elaboração das aulas, o fazer artístico, a leitura da imagem e a história da arte.

[1] Estudante do quarto ano de Artes Visuais na Universidade Estadual de Londrina. E-mail: daniel.castro2712@gmail.com

[2] Graduada em Educação Artística - Licenciatura Plena em Artes Plásticas pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1985), Especialista em Arteterapia pela Universidade Castelo Branco (2007), Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1995) e Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2002). Participa do Banco de Avaliadores do Ministério da Educação, Professora da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: robertapuccetti@yahoo.com.br

Por meio dessa abordagem foi elaborado o plano de aula para o estágio Supervisionado obrigatório, no curso de Artes Visuais da UEL, na educação infantil com o tema - conteúdo arte da pré-histórica.

Arte/Educação

A arte em uma análise prática-funcional não possui uma utilização em detrimento a algo necessário a sobrevivência humana, porém não vivemos sem ela. Como disserta Maria Heloísa Corrêa de Toledo, desde a nossa infância, interagimos com manifestações culturais no ambiente em que vivemos e vamos aprendendo a nos simpatizar com certas imagens, objetos, músicas, movimentos, história, jogos e informações que fazem parte de nosso cotidiano. E para ela a importância da arte é "devida a função indispensável que ela (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)

Essa humanização, segundo Anamelia Bueno Buoro (1996), é um papel crucial da arte como linguagem, pois ela possibilita dar conta dos conhecimentos específicos do ser humano em suas relações consigo, com o outro e com o mundo em que vive. A arte/educação proporciona trabalhar tanto a sensível como o inteligível, ocasionando em uma busca da humanização do homem e uma sensibilidade artística e cognitivo.

Para ilustrar essa reflexão trazemos Rubem Alves (2016) que ao refletir sobre a arte na educação, alude a uma metáfora sobre caixa de ferramentas e caixa de brinquedo

> Uso a imagem para traduzir as duas tarefas da educação. Sempre carregamos duas caixas, uma de ferramentas (facas, serrotes, computadores, palavras) ... Caixa de ferramentas nos dá meios para viver, mas não razões para viver. As razões para viver estão na caixa de brinquedos. O que são os brinquedos? São as coisas que não servem para nada. Não tem a menor utilidade prática. Qual a utilidade de um pião, da bola de gude, de um jogo de computador? Por que então a gente brinca? Porque dá prazer. Tudo que não serve para nada mas dá prazer é brinquedo. As sonatas de Mozart, os poemas de Fernando Pessoas. Não servem para nada, não são técnicas. A única função da gente na caixa de ferramentas é arranjar a chave que abra a caixa dos brinquedos. (ALVES, 2006, p.10)

Portanto, a arte mesmo não sendo algo necessário para a sobrevivência do homem, ela permite uma sensibilidade da natureza humana que vai contra ao pensamento mecanicista e técnico, onde necessita que todas as ações tenham um fim prático, ou seja, mercadológico. E

não apenas isso, ela permite uma maior vivência emotiva e cognitiva que abrange a nossa interação com nós mesmo e na sociedade.

Ana Mae Barbosa (1975), amplia essa análise em que, a arte é um modo de organizar experiências e o objetivo da arte no Processo Educativo é desenvolver os processos mentais. Essas experiências permeiam desde a infância, onde nos primeiros desenhos ela busca compreender o seu significado, mesmo que a princípio ela esteja recluso em dar significado a todas as coisas, ela utiliza o desenho como um instrumento para explorar o mundo que o circunda e estabelecem relações dentro dele.

Para tal, os docentes precisam em suas aulas um desenvolvimento em que contribuam para o crescimento de seus alunos, como defende Toledo (1993), desenvolver novas habilidades e saberes básicos, significados e ampliadores que desenvolvam sensibilidades e cognições a respeito das modalidades artísticas.

A arte/educação é fundamental para o desenvolvimento dos discentes em sua formação intelectual, sensorial e humana, pois é por meio dela que possuirão uma propensão a uma maior compreensão da sua sociedade que os rodeiam.

Proposta Triangular

A reflexão sobre a importância da arte/educação nas escolas é necessária em nosso contexto sócio-político, e um mecanismo que auxilia na proliferação dos conhecimentos artísticos é a proposta triangular que interliga o fazer artístico, a história da arte e a análise da obra de arte. Essa proposta, segundo Ana Mae Barbosa (1991) auxilia a criança em suas necessidades, interesses de tal forma que seu desenvolvimento é respeitado, ao mesmo tempo que é respeitado a matéria a ser aprendida, seus valores, sua estrutura e sua contribuição específica para a cultura.

A pesquisa entre educadores de arte que procuram a ligação entre esses três elementos se firmou a partir dos anos 60 com pesquisadores da Inglaterra e dos Estados Unidos. Ana Mae (1991) recorda que esse pensamento começou a ser defendida por Richard Hamilton, com a ajuda de alguns artistas professores que estruturaram as bases teóricos-prático do DBAE, isto é, Disciplined-Based-Arte Education.

Para Elliot Eisner, junto com Grent Wilson e Ralph Smith engendraram uma estrutura teórica que aborda, segundo esses autores, os quatros temas mais importantes da arte: "elas a produzem, elas a veem, elas procuram entender seu lugar na cultura através do tempo, elas

fazem julgamento acerca de sua qualidade. " (BARBOSA, 1991, p.37). Esse e outros autores compõe o DBAE, eles:

> Valorizam a produção artística como uma das vertentes da construção de conhecimento em artes. Nesta concepção, há informações culturais e históricas que precisam ser ensinadas, bem como análise de obras de arte." (PILLAR, 1992, p.5)

A adaptação da proposta do DBAE para o Brasil se deu por meio da professora Ana Mae Barbosa, com algumas modificações. Na concepção original, há quatros instâncias do conhecimento de arte: a produção, crítica, a estética e a história da arte. Ana Mae une os temas da crítica e estética a "leitura da imagem". Assim, é constituída a proposta triangular, que compõe três vertentes: o fazer artístico, a leitura de imagem e a história da arte.

O fazer artístico está interligado ao processo criativo, onde a interpretação e representação pessoal de vivências se expressa em uma linguagem plástica.

> É somente através do fazer que a criança e o adolescente podem descobrir as possibilidades e limitações das linguagens expressivas de seus diferentes materiais e instrumentos. O fazer é uma das atividades que estimula a aprendizagem da história da arte e a leitura de imagens. Por outro lado, a produção associada às imagens pode colaborar para a construção de formas com maior força expressiva, ao mesmo tempo em que estimula o pensar sobre a criação visual. (PILLAR, 1992, p.8)

A leitura de imagens se desenvolve através do contato dos alunos com as produções artísticas, aprimorando a sua forma de ver, julgar e interpretar as qualidades das obras, compreendendo as relações com os elementos presente no trabalho. "Ler uma imagem é saboreá-la em seus diversos significados, criando distintas interpretações prazerosamente" (PILLAR, 1992, p.9)

Para isso é preciso não deixar que esse exercício não seja algo mecânico ou um questionário sobre as características sobre o que é observado. A leitura das imagens proporciona uma sintaxe entre o conhecimento do professor, do aluno e do artista. Uma imagem permite inúmeras leituras distinguíveis em função das relações com a obra, artista, contexto social-político e pessoal. Nesse sentido, pode-se ler a mesma imagem em diferentes abordagens como a gestáltica, semiológica, iconográfica, estética, entre outras.

O estudo da história da arte na proposta triangular consiste em contextualizar a obra de arte no tempo e explorar suas circunstâncias. Não de uma forma linear, como uma evolução da

arte durante o tempo, e sim, uma percepção de que a arte não está isolada de nosso cotidiano ou de nossa história pessoal. "Apesar de ser um produto da fantasia e da imaginação, a arte não está separada da economia, da política e dos padrões sociais que operam a sociedade." (PILLAR, 1992, p.9)

A proposta é examinar cada obra de arte em seu contexto sociocultural do artista e da ideia presente na obra, estabelecendo associações com o âmbito cultural do aluno.

Essas três propostas precisam ser trabalhadas de forma coaduna, e não isoladamente. Pois, a aquisição de conhecimentos, a produção e a compreensão se completam e se enriquecem mutualmente. Desse modo, a metodologia triangular busca colaborar para uma alfabetização visual. Ou seja, preparar as crianças e adolescente a lerem as imagens em seu cotidiano, como enfatiza Ana Mae Barbosa:

> Temos que alfabetizar para a leitura de imagens. Através da leitura das obras de artes plásticas estaremos preparando a criança para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, através da leitura do cinema e da televisão, a preparemos para aprender a gramatica da imagem em movimento. (BARBOSA, 1991, p.34)

Portanto, a arte não possui uma importância a parte dos outros conhecimentos presentes no currículo escolar, pelo contrário, sua importância é crucial para a compreensão do todo em que os alunos estão inseridos, interagindo com as imagens que o permeiam, concebendo ligações simbólicas.

A proposta triangular no estágio

O Estágio Supervisionado da área de artes visuais da Universidade Estadual de Londrina foi na disciplina de Estágio Supervisionado I, na Escola Municipal/CMEI Hikoma Udihara, localizada na cidade de Londrina, no estado Paraná. Foi realizado no período de 03 de maio de 2018 a 28 de junho de 2018 no período vespertino, sendo observada as turmas de 1º ano, 2º ano.

Para esse estágio foi utilizado como referência a Diretrizes Curriculares da Educação Básica em Arte no Estado do Paraná, a proposta triangular de Ana Mae Barbosa, e o tema-conteúdo da Pré-história, como uma forma de humanização por meio da arte e das nuances do fazer artístico do homem primitivo, juntos com suas experimentações com a cor, forma, símbolo, desenho e composição uma experiência sensitiva com os alunos

> A arte, em sentido lato, está presente desde os primórdios da humanidade, é uma forma de trabalho criador. Pelo trabalho o ser humano transforma a natureza e a si, pois, ao produzir a própria existência retirando da natureza o seu sustento, gradativamente transforma os objetos naturais em ferramentas que lhe possibilitam acelerar o processo de transformação do natural em humano (FISCHER, 2002, p. 23).

Para a elaboração dos planos de aula foi levado em consideração algumas referências de professoras que já trabalharam com arte primitiva como a Priscila Macedo (2016).

Foi trabalhado com os alunos imagens de pintura rupestre no data show, explicando a sua origem e como era o homem antes da civilização. Buscando o que Grombich disse no texto "Estranhos Começos", "penetrar na mente dos povos primitivos e descobrir qual é o gênero de experiência que os faz pensar em imagens como algo poderoso para ser usado e não como algo bonito para se contemplar" (2000, p.15). Contextualizando com a vida cotidiana dos alunos sobre o porquê do desenho e da pintura.

Dado o conhecimento sobre a história da arte e a análise de algumas obras de artes, o planejamento segue com a produção imagética, desenvolvendo diferentes formas ao longo das aulas. A pré-história foi o assunto estruturante deste plano de aula.

A primeira aula expositiva foi abordada a arte rupestre com um linguajar simplório, por se tratar de crianças com a faixa etária de 6 a 7 anos. Mesmo com pouca idade, o tema estruturante foi um bom mecanismo para desenvolver as demais atividades no estágio. Segundo Ana Mae sobre a história da arte na proposta: "Cada geração tem direito de olhar e interpretar a história de uma maneira própria, dando um significado à história que não tem significação em si mesma." (1991, p.38). Para isso, procurei desenvolver uma análise sobre a pré-história que pudessem criar conexões com eles mesmo e com o período.

Após apresentando o tema, e como um meio deles entenderem o que é o homem pré-histórico, o termo utilizado foi "homem das cavernas", seguindo com uma exposição de perguntas e respostas sobre o que eles sabiam do tema. A maioria ligava aos dinossauros. No segundo ano foi interessante, pois alguns ligaram a relação dos homens das cavernas com os índios, como se os índios fossem "pré-históricos". E ao demais, falavam coisas a partir de filmes vistos, como homens com um pedaço de madeira, que são "burros", que moravam em cavernas entre outras coisas.

Foi apresentado as imagens de pinturas rupestres e algumas histórias relacionadas a elas, de forma bem simples que não complicasse o entendimento das crianças. Por fim, as imagens de mãos em negativos, explicando como faziam na época.

Ao decorrer das explicações, foi instigado a alguns alunos a explorarem sobre o que observavam nas pinturas apresentadas, buscando desenvolver a leitura de imagem rupestre. Como por exemplo, algumas imagens do neolítico, que representa cenas do cotidiano, desenvolvendo perguntas para que conseguissem analisar e contar para a turma o que observavam, buscando atrelar aos seus conhecimentos uma alfabetização imagética.

O intuito da atividade prática, no primeiro dia, é eles experimentarem a cor e a forma da tinta, sem terem medo de se sujar, e experimentar longinquamente o fazer artístico primitivo. Para auxiliar a explicação, foi mostrado dois trabalhos que eu fiz, uma com tinta nanquim em que preenchia o contorno da minha mão, esmiuçando uma mão em negativo, e a outra com a minha mão suja de giz pastel seco impresso no papel. A atividade consistia em fazer essas duas formas. As atividades foram feitas em folha sulfite A4.

Alguns a princípio não gostaram da ideia, pois teriam que sujar as mãos. Para tal, foi explicado que o objetivo da atividade é esse, pois era semelhante da forma que se pintavam antigamente, e que não tinha problema em se sujar. Outro objetivo que foi proposto aos alunos é sobre a relevância de não criarem um desenho pelo desenho, e sim, buscar contar uma história através da produção pictórica.

Nesse momento do desenvolvimento artístico, segundo Robert William Ott, "assume particular relevância para o ensino da arte. Oscar Wilde observou que é o artista como crítico quem inventa os inumeráveis sentidos da beleza. " (BARBOSA, 1997, P.125)

Fig 1 e Fig 2: Pinturas em sulfite A4 com giz pastel seco e tinta guache

Fonte: Arquivo pessoal

Na segunda aula, foi colocado uma imagem de pintura rupestre no Datashow e foi

solicitado a eles que contassem uma história sobre a pintura. E com isso, por meio das imagens das pinturas rupestres comentados na aula anterior, produziram uma imagem que recordassem o estilo pré-histórico de se pintar, utilizando giz de cera ou lápis de cor. Usaram a cor direto no papel para fazer as figuras, sem traçar os contornos. Examinado para que eles conseguissem compreender a história que estavam pintando.

Alguns tiveram dificuldades de começar, e a orientação foi que observassem o desenho e o que acontecia na cena e depois como contar uma cena parecida com uma produção imagética, se imaginando como uma pessoa que viveu nesse período.

Era interessante que alguns compreenderam que a imagem não tinha fundo, e outros pintava a parte de baixo verde e fazia a pintura se fixar ao chão. Após essa análise, foi perguntado se o desenho tinha fundo, e após a pergunta, percebiam que fizeram diferente das imagens referenciais, com uma base para todos as figuras (figura 3), e a proposta era desenhar os personagens dispostos em todo o plano (figura 4, 5 e 6). Segue alguns exemplos abaixo:

Fig 3: Pintura em sulfite A4 com Giz de Cera

Fonte: Arquivo pessoal

Fig 4: Pintura em sulfite A4 com Giz de Cera.

Fonte: Arquivo pessoal

Fig 5: Pintura em sulfite A4 com Giz de Cera

Fonte: Arquivo pessoal

Fig 6: Pintura em sulfite A4 com Giz de Cera

Fonte: Arquivo pessoal

O aluno da atividade da figura 3 teve dificuldades de se abster do chão para compor a sua pintura, já as duas a seguir (figura 4 e figura 5) conseguiram compreender que na imagem não tinha um chão definido no plano inferior, e os desenhos eram compostos com uma certa profundidade. Alguns entenderam tão bem que pintaram o fundo de marrom. Alguns alunos do primeiro ano desenharam a caverna e pessoas pintando dentro (figura 6), mostrando dificuldades para entender que era para eles pintarem como se fosse uma pintura rupestre, e não alguém pintando de lá.

Na terceira aula, a turma foi dividida em grupos de 4 a 5 pessoas, foi mostrado uma pintura rupestre e mais uma vez eles a contaram uma história sobre a pintura. Com isso, eles precisavam produzir uma imagem que recordasse o estilo pré-histórico de se pintar, utilizando tinta guache para fazer os desenhos em uma cartolina conjunta, ou seja, pensariam em grupo como elaborar o desenho. Antes eles fizeram essa atividade individualmente, agora o objetivo era incentivar a coletividade.

Tiveram dificuldades de compreender o que foi proposto e alguns deles se distraíram, não se importando com a produção. Parte deles buscaram fazer algo mais simples como a mão em negativo, não se contentando em fazer apenas uma, e sim, várias.

Para evitar que perdessem o foco, com paciência, instruía os grupos, incentivando a buscar se atentar a imagem feita na aula anterior, e o que eles faziam, comentando sobre os animais e a representação da figura humana. Dando dicas de como melhorar a pintura deles.

A maioria conseguiu entender a proposta depois dessas dicas, entretanto não conseguiram explicar o que estavam fazendo com exatidão na cartolina. A turma do segundo ano foi solicitada que contasse a história produzida, e a grande maioria não obtiveram êxito em detalhar a pintura. Os que falaram, inventavam uma história na hora. Demonstrando que eles não pensavam antes de fazer a pintura, e sim, apenas pintavam.

Fig 7: Pinturas com cartolina em tinta guache

Fonte: Arquivo pessoal

Durante o desenrolar das aulas, observamos o voltar das questões estruturantes da proposta. A leitura da imagem não parou apenas durante a aula expositiva das imagens. Durante o processo das atividades, buscava-se entre os alunos uma reflexão sobre os elementos de suas pinturas, como eles se formam, o que eles contam, o como ele dialoga com as imagens vistas na pintura rupestre

> Então, ao propormos a construção pela criança e pelo adolescente, da linguagem icônica, estamos permitindo-lhes entender a gramática visual e as relações entre a produção artística e a interpretação de obras num contexto sociocultural. (PILLAR, 1992, p.10)

Na quarta aula, a atividade foi no pátio da escola. O objetivo foi compor uma atividade em conjunto de toda a turma. Usou-se o papel kraft em rolo para que todas pudessem ter um espaço para compor sua pintura, onde o tema foi o mesmo das aulas anteriores, com tinta

guache. Todos eles se empolgaram muito de ir ao pátio. Ao compor a pintura conjunta, eles fizeram mãos em negativo, animais e homens no estilo da pintura rupestre, preenchendo todo o papel.

Produzindo mais de um papel utilizaram muita tinta para se expressar, não pintando apenas com um ou dois dedos, mas com toda a mão. Interagiram entre eles para dividir as tintas e compor o desenho como um todo. O resultado com a expressão pictórica dos alunos foi satisfatório, utilizando de materiais acessíveis para pintar seus desenhos, expondo um bom trabalho em equipe. Com pequenas exceções, souberam respeitar bem o espaço do outro e interagiram com a pintura do colega.

Fig 8: Alunos do 1º C pintando um papel Kraft com tinta guache

Fonte: Arquivo pessoal

As turmas conseguiram produzir bons trabalhos que interpretaram bem o que a história primitiva retratava. Portanto, o desenvolvimento da proposta triangular nas turmas iniciais (nas demais também) proporcionaram um desenvolvimento sobre o tema-conteúdo estruturante da história da arte, permitindo uma relação mais próxima do tema com os alunos.

Considerações finais

A arte/educação colabora para o desenvolvimento cognitivo e sensitivo das crianças e adolescentes, sendo crucial no currículo escolar. A arte mesmo sendo algo que não tem uma finalidade prática, ela é altamente necessária para o convívio humano e sociocultural. A proposta triangular de Ana Mae Barbosa, que se fundamenta na interligação do fazer artístico, da leitura da imagem e história busca salientar a educação de arte para os alunos, para uma melhor compreensão de si mesmo e do outro e para uma alfabetização imagética. Esta proposta corrobora para o desenvolvimentos e aprendizagem dos alunos, pois possibilita o diálogo entre a história da arte, o fazer artístico e a análise da obra de arte, que auxiliam no desenvolvimento cultural, perceptivo, contextual, motora, entre outras especificidades da arte. A partir dessa análise, foi possível desenvolver um plano de aula que aborde essas três bases da proposta, onde buscamos um diálogo entre o tema central (Pré-história), a análise de pinturas rupestres e o processo de desenvolvimento artístico.

Referências

ALVES, Rubens. **O professor tem de ser um provocador de sonhos:** entrevista. [março, 2006] São Paulo: ABC Education, n. 53, p.6-11. Entrevista concedida a Mas Altman.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Teoria e prática da educação artística.** São Paulo: Cultrix, 1975.

_____. **A Imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos.** São Paulo: Perspectiva, 1991

_____, Ana Mae Tavares Bastos (org.). **Arte-educação: leitura no subsolo.** São Paulo: Cortez, 1997

BUORO, Anamelia Bueno. **O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola.** São Paulo: Cortez, 1996

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. **Metodologia do ensino de arte.** São Paulo: Cortez, 1993.

GOMBRICH, E.H. **História da Arte**. Ed 16. LTC Editora, 2000.

MACEDO, Priscila. **Passo a Passo - Aula Arte Rupestre de forma criativa.** 2016.(5m54s). Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=PRdfs7x2RjI>. Acesso em 20 mai. 2018.

PILLAR, Analice. **O vídeo e a metodologia triangular no ensino da arte;** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Fundação Iochpe, 1992

ARTES VISUAIS E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: EXPERIÊNCIAS EM SALA DE AULA

Nélia Lúcia Fonseca[1] – FUNBOSQUE

Resumo
presente trabalho é um relato de experiência em sala de aula, abordando conteúdo da história e cultura afro-brasileiras. Antes de se chegar ao relato, faremos uma breve exposição sobre como o trabalho foi organizado: a parte histórica e conceitual, em que expõem alguns autores estudados; as abordagens sobre os conceitos de colonialismo, colonialidade e decolonialidade, e a parte do relato em si com algumas considerações acerca do que foi realizado. Para desenvolver esse trabalho tivemos como referencial teórico-metodológico autores que abordam o decolonialismo, a arte/educação, educação libertadora, a cultura africana e afro-brasileira.
Palavras-chave: Cultura Afro-brasileira. Artes Visuais.

Introdução

Este trabalho faz parte de um estudo inicial que tem como base o Ciclo de Debates realizado na sede do Programa de Pós-Graduação em Arte da Universidade Federal do Pará.

No ano de 2018, os professores da rede pública de ensino foram convidados para participar de uma série de debates promovida pelo grupo de pesquisa Arte, Memórias e Acervos na Amazônia, cuja temática "Experiências Educativas em Artes Visuais na Amazônia Paraense" proporcionou a apresentação e discussão de ações afirmativas, questões de gênero, conceito de colonialismo e decolonialismo, com foco em autores como Mignolo (2005), Freire (1987), Barbosa (1998) e Canclini (1997). O desafio seria trabalhar nas aulas de arte um tema voltado para o protagonismo da história e cultura afro-brasileiras e das relações de gênero.

Partindo disso, este relato será desenvolvido em três partes: a primeira e a segunda farão uma abordagem conceitual e histórica sobre termos que vêm sendo bastante discutidos em pesquisas e congressos nacionais e internacionais, como: colonialismo, dominação cultural e de gênero, colonialidade e decolonização do pensamento sul-americano, africano, asiático e

[1] Professora de Arte da Fundação Escola Bosque, Mestre em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas pela UERJ e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Arte do Instituto de Ciências da Arte da UFPA 1. nelialucia@yahoo.com.br

também de países da Oceania. A terceira parte abordará uma experiência em sala de aula, com o intuito de desenvolver uma exegese e, ao mesmo tempo, um debate com os estudantes do primeiro ano do ensino médio da Fundação Escola Bosque sobre a cultura afro-brasileira, buscando um paralelo histórico entre a chegada dos africanos em terras brasileiras e sua profunda resistência de viver e sobreviver à escravidão.

Da dominação à resiliência cultural

A escravidão no Brasil durou cerca de 350 anos, ou seja, mais ou menos do início da colonização portuguesa no território brasileiro até o ano de 1888, quando a princesa Isabel assinou a Lei Áurea, libertando do trabalho escravo todas as pessoas de cor negra.

Essa atitude se deu pela ação do próprio movimento negro e de intelectuais e artistas da época que independentemente da cor da pele abraçaram a causa da abolição.

É claro que 350 anos de trabalho escravo e dominação cultural deixaram marcas profundas de desigualdade social no povo de origem afrodescendente. E, mesmo para a população que se autodeclara parda no Brasil (cerca de 46 %[2], segundo dados do IBGE de 2016), a dominação/opressão perdurou não apenas no corpo, mas, principalmente, na cultura, na língua, na arte e na alma de afrodescendentes.

Estudos sobre violência realizados pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) apontam que o assassinato de negros no Brasil é 132% maior que o de brancos, o que comprova vivermos um racismo inerente e latente em nosso país.

Notícias de jornais e outras mídias reportam morte de crianças, jovens e adultos negros em ações policiais. Em 2019 foi noticiado em tvs, jornais impressos e digitais a ação violenta do exército contra uma família de pessoas negras alvejada com mais de oitenta tiros de fuzil[3] dentro de um veículo, tendo como consequência a morte de um inocente. E não há como não questionar: se fosse uma família de pessoas brancas, elas seriam alvejadas?

Voltando à questão da dominação, segundo o Dicionário Aurélio, o ato de dominar significa "exercer autoridade, influência ou domínio sobre reprimir preponderar". Também com relação ao termo "dominar", sua origem etimológica vem do latim *dominare*/dom-termo de cortesia correspondente a senhor, século XIII, do latim *dominus* – senhor, dono.

[2] https://g1.globo.com/economia/noticia/populacao-que-se-declara-preta-cresce-149-no-brasil-em-4-anos-aponta-ibge.ghtml

[3] https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/04/08/dez-militares-sao-presos-apos-acao-do-exercito-que-fuzilou-carro-de-familia-no-rio-com-80-tiros.ghtml

Então, quando um povo subjuga o outro, exercendo um domínio econômico e bélico sobre ele (tornando-se, na verdade, seu senhor ou dono), sem dúvida, este domínio alcançará também o plano cultural. E, de acordo com Laraia, o conceito de cultura utilizado atualmente foi definido por Edward Tylor por meio do vocábulo inglês Culture, que diz: *"*tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade*". (LARAIA,2004, p. 25)*

O Brasil tem mais de quinhentos anos de uma história mal contada sobre povos indígenas e afrodescendentes. Histórias de tráfico de africanos, de escravização, de opressão e de domínio dos portugueses (brancos europeus) sobre negros e indígenas, que não viam o outro - o não europeu - como pessoas que tinham sua própria cultura, mas como bárbaros, primitivos ou "selvagens", por não possuírem escrita, nem armas de fogo, nem grandes embarcações, nem mesmo roupas. Porém, mesmo não tendo o poderio bélico dos portugueses, os negros e indígenas sempre travaram lutas de resistência pela manutenção de sua integridade física e cultural.

Os negros fugindo e formando quilombos, cultuando seus ritos religiosos, sua culinária, sua língua falada. Já com os indígenas:

> [...]as estratégias de dominação e submissão [...] não se deram de um mesmo modo nestes quase quatro séculos de conquista. Assim como também é possível observar um forte movimento de reação que dá um tom de resistência à orquestração da história das relações entre índios e brancos na região do alto rio Negro. A diferenciação de ritmos, estratégias e intensidade das formas de dominar, conjugada às possibilidades concretas de reação dos indígenas, delineiam em diferentes conjunturas históricas, marcando períodos de maior e de menor acirramento da destruição física e cultural na área. (WEIGEL, p.61,1998)

Acredito que a questão colocada e situada por Weigel pode se expandir para outros territórios brasileiros, senão igual, mas, pelo menos, semelhante no que diz respeito à resistência e à luta dos povos indígenas pela manutenção de seus espaços geográficos e de sua cultura.

Há, portanto, na verdadeira história brasileira, uma parte que não é contada de forma clara e real justamente para continuar mantendo um povo sob domínio e opressão, apesar dos avanços no 'recontar' da história dos povos negros e indígenas, e sua resistência como povo multicultural e ainda em busca de sua identidade nacional.

Sobre Colonialismo e Decolonialismo

Vivemos no atual contexto social (e durante mais da metade do século XX, principalmente depois da Segunda Guerra Mundial) sob a influência do poder econômico e bélico dos Estados Unidos, que, invariavelmente, se sobrepõe também no plano cultural, pois adotamos a maneira de vestir dos norte-americanos, empregamos em nosso dia a dia palavras e expressões em inglês, a exemplo dos *shopping centers*, redes de '*fast food' McDonald's*, *Bob's* etc. Ou seja, fazemos parte de um mercado globalizado com forte domínio estadunidense.

E isso significa dizer que saímos do colonialismo português para entrarmos no colonialismo econômico imperialista estadunidense? Poderíamos dizer que sim, se tivermos como base a quantidade de palavras em inglês e de filmes da indústria cinematográfica *hollywoodiana* que estão presentes nos cinemas comerciais brasileiros.

Para adentrarmos nesse tema, é necessário definir o significado da palavra 'colonialismo', que, de maneira simples e direta, "é usada para designar a doutrina política, econômica e militar que embasa as conquistas territoriais com o intuito de estabelecer o controle e autoridade da metrópole, por meio da imposição administrativa e cultural"[4].

No entanto, Oliveira e Candau discutem alguns autores que trabalham com os temas colonialismo e colonialidade, expondo o seguinte ponto sobre a questão:

> [...] o colonialismo é mais do que uma imposição política, militar, jurídica ou administrativa. Na forma da colonialidade, ele chega às raízes mais profundas de um povo e sobrevive apesar da descolonização ou da emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX. O que esses autores mostram é que, apesar do fim dos colonialismos modernos, a colonialidade sobrevive. (OLIVEIRA, CANDAU, 2010 p.15-40)

A colonialidade mantém no imaginário e na cultura toda a carga que se impôs por mais que de três séculos no Brasil e na América Latina, ou seja, portugueses, franceses e ingleses oprimiram outras formas de conhecer e perceber o mundo e implantaram formas violentas de colonizar lugares e pessoas nativas.

E esse imaginário colonialista continua a perdurar nessas sociedades, como observa Oliveira e Candau:

> Apesar de o colonialismo tradicional ter chegado ao fim, para os autores do grupo "Modernidade/Colonialodade" as estrututras subjetivas, os imaginários

[4] Definição retirada do site https://www.todamateria.com.br/colonialismo/

> e a colonização epistemológica ainda estão fortemente presentes. (OLIVEIRA, CANDAU, 2010 p.15-40)

De acordo com Oliveira e Candau, as discussões sobre colonialidade e decolonialismo são relativamente recentes (dos anos de 2000 para cá), tendo sido encabeçadas por intelectuais, pesquisadores e professores de Universidade, como: Walter Minolo (2005), Caterine Walsh (2012), Anibal Quijano (2005). No entanto, no final do século XX, por volta de 1997, nomes como Hall (2003), Canclini (1997) e Bhabha (1998) já haviam iniciado os estudos sobre o tema.

Vejamos:

> O grupo é formado predominantemente por intelectuais da América Latina e apresenta caráter heterogêneo e transdisciplinar. As figuras centrais desse grupo são: o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino-norte-americano Walter Mignolo, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado Torres, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, entre outros. Cabe ressaltar que esse grupo mantém diálogos e atividades acadêmicas conjuntas com o sociólogo norte-americano Immanuel Wallerstein. (OLIVEIRA, CANDAU, 2010 p.15-40)

Esses intelectuais, então, criam um debate sobre estudos culturais, colonialismo, colonialidade e decolonialidade, que desencadeiam, na área da Educação, pesquisas de mestrado e doutorado sobre o tema, trazendo-o para as práticas pedagógicas na educação brasileira.

Segundo Oliveira e Candau, o termo *decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber.* (OLIVEIRA, CANDAU, 2010 p.15-40)

Desta feita, quando abordamos temas que tratam de culturas invisibilizadas, subalternizadas e oprimidas, devemos nos voltar para a construção de uma educação libertadora, crítica e reflexiva da realidade vivida.

Diante disso, não podemos deixar de citar Paulo Freire, que já dizia em seu livro Pedagogia do Oprimido:

> Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, "imersos" na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade quando não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la. E a temem também, na medida

> em que, lutar por ela, significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus "proprietários" exclusivos, mas aos companheiros oprimidos que se assustam com maiores repressões. (FREIRE, p.19, 1987)

Paulo Freire nunca esteve tão atual como nesses tempos! Talvez possa ser considerado um dos precursores de ideia decolonial, uma vez que sempre defendeu em sua prática e em seus escritos uma educação/pedagogia libertadora das práticas opressoras da sociedade; sempre viu na educação uma forma de transformação da vida em sociedade, pregando uma sociedade mais justa e menos desigual em termos econômicos, sociais e ambientais.

Assim como Paulo Freire, não podemos prescindir dos estudos e escritos de Ana Mae Barbosa sobre Arte/Educação, interculturalidade e pós-colonialismo no Brasil quando diz que:

> A consciência de ser colonizado dos brasileiros é titubeante, confusa e mal explicada, precisaríamos de um decodificador cultural como Frantz Fanon para nos analisar, pois só alguém como ele, psicanalista, antropólogo e anticolonialista, daria conta de nossa conturbada personalidade colonizada (BARBOSA, 1998, p.30).

Percebemos com isso que, para entender e transformar uma consciência colonizada, precisamos de um anticolonialista, ou seja, um pensamento autônomo que nos permita conhecer e entender nossa história e todo o amálgama de nossa formação cultural.

É por isso que Barbosa também defende a pedagogia libertadora de Paulo Freire como um caminho para uma consciência social.

O ensino/aprendizagem de Arte num novo recontar da cultura afro-brasileira

A cultura trazida pelos diferentes povos da África foi pouco estudada ou abordada como conteúdo sistemático nas escolas.

Somente em 2003, após a promulgação da Lei nº 10.639/2003, é que se iniciaram em todo o Brasil formações continuadas para professores de História, Geografia, Arte e Língua Portuguesa conhecerem e começarem a trabalhar os conteúdos sobre a história e a cultura afro-brasileiras.

O objetivo principal dessa lei é justamente combater o racismo e o preconceito contra a cultura africana, levando-nos a entender que ela faz parte da formação cultural brasileira.

E é nesse sentido que o ensino de Arte tem muito a contribuir através da abordagem desses conteúdos em sala de aula.

Com a Lei nº 10.639/2003, posteriormente alterada pela Lei nº 11.645/2008, foi instituída a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena.

É nesse ponto que passo a relatar uma experiência em sala de aula com o primeiro ano do ensino médio:

Por meio do componente curricular "Ensino de Arte - história e cultura afro-brasileira", os estudantes debateram conteúdos sobre a história dos povos africanos, forçados a virem para o Brasil para serem escravizados.

Essa atividade foi realizada durante o último bimestre letivo do ano de 2018 na Fundação Escola Bosque Prof. Eidorfe Moreira, transcorrendo da seguinte forma:

1. Exposição oral em sala de aula sobre o tema - questões históricas e culturais, inclusive debatendo a afrorreligiosidade e a discriminação das religiões de matrizes africanas.

A título de ilustração, relatei uma situação vivenciada por mim no ano de 2018 quando desenvolvi um trabalho de pesquisa e produção de imagens sobre religiosidade afro-brasileira com alunos do 8° ano de outra escola em que leciono e, para meu espanto, tive uma aluna proibida pela mãe de desenvolver a atividade por considerar que "aquilo (a religiosidade afro-brasileira) era coisa do diabo".

Essa situação foi algo que me marcou profundamente e me levou a refletir o quão preconceituosa e discriminatória nossa sociedade se mostra quando se trata de religiões afro-brasileiras.

2. No decorrer do bimestre, durante as aulas, os estudantes fizeram questionamentos sobre racismo, preconceito em relação à cor da pele, sistema de cotas raciais nas universidades.

Sobre esse último, os alunos tiveram a oportunidade de expor posicionamento contra ou favor das cotas, momento em que foi esclarecido aos discentes que há uma dívida histórica com o povo negro, escravizado e marginalizado mesmo após a abolição do regime escravocrata; um povo que continua lutando contra as desigualdades e os preconceitos que perduram na sociedade brasileira e que são frutos da colonização e da colonialidade, como vimos nos conceitos citados anteriormente no item 2.

3. Para finalizarmos os conteúdos sobre história e cultura afro-brasileiras, propus aos alunos a criação de um trabalho artístico construído a partir de imagens de

mulheres negras africanas. Antes, porém, apresentei a eles imagens projetadas de algumas culturas africanas, como a Bantu, Yorubá e Jejes.

Nesse momento, foi feita uma intervenção a fim de esclarecer que a cultura africana é diversa por suas proporções continentais e que apenas algumas delas chegaram ao Brasil, através dos portugueses que também colonizaram algumas dessas nações africanas e foram responsáveis, junto com ingleses e franceses, pela diáspora africana, trazendo povos negros de diferentes culturas para as Américas do norte, do centro e do sul.

As imagens foram analisadas, repassando-se informações sobre sua origem e onde estão expostas atualmente, proporcionando aos alunos conhecimento sobre geografia, história e cultura africanas.

Após esse primeiro contato, criamos imagens de mulheres negras pintadas em telha.

São trabalhos bem coloridos, produzidos a partir de imagens coletadas em sites da internet e impressas em tamanhos pequenos para que pudessem escolher a melhor forma de transpô-las para as telhas.

O objetivo dessa atividade era que percebessem a estética das formas e a riqueza de cores contidas nas imagens, para, a partir delas, criarem suas próprias produções artísticas.

Seguem nas imagens abaixo o processo de produção e o resultado final:

Fig 1. Estudante desenhando sobre a telha.

Foto produzida pela autora para compor este trabalho. Belém/PA, 2019.

Fig 2. Pintura das telhas.

Foto produzida pela autora para compor este trabalho. Belém/PA, 2019.

Fig 3. Resultado final das pinturas.

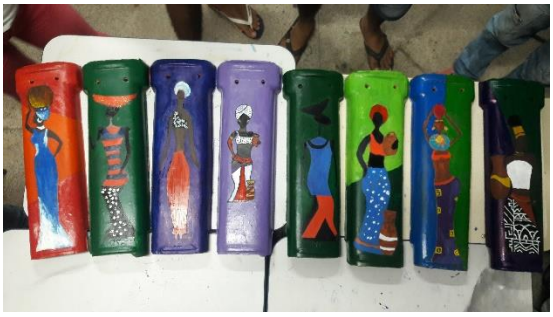


Foto produzida pela autora para compor este trabalho. Belém/PA, 2019.

Fig 4. Exposição das pinturas.

Foto produzida pela autora para compor este trabalho. Belém/PA, 2018.

Considerações Finais

As questões que me levaram a propor este trabalho estiveram sempre presentes na minha prática pedagógica como professora de Arte da Educação Básica, e me inquietam justamente porque nunca fizeram parte da minha vida estudantil.

Tudo que conheci e aprendi esteve voltado para a cultura europeia, inclusive no curso de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Desenho nos idos de 1990.

Os estudos de história da arte se limitavam à história **europeia** da arte, ou seja, não tínhamos disciplinas que retratassem a cultura indígena e a africana. O máximo que estudamos

da África foi Egito antigo, passando em seguida para Grécia, Roma e a arte na Idade Média com seus estilos Românico e Gótico. Em relação à arte brasileira, estudávamos o Barroco, o Neoclassicismo, o Romantismo e o Modernismo.

Enfim, a invisibilidade dos povos e da cultura africana foi mantida após a colonização, seguindo-se a colonialidade no Modernismo do século XX, referendada pela colonização e escravização do povo negro, demostrando o quanto ainda temos de descolonizar o pensamento e a educação escolar, impregnada de conhecimentos centrados na Europa e destacando um legado apenas masculino.

Esse exercício de exegese e prática educativa, que visa a uma outra forma de pensamento decolonial e que visibiliza os feitos das mulheres na história brasileira, bem como a história e a cultura de negros e indígenas na formação cultural de nossa sociedade, é o caminho para a transformação dessa prática colonizadora, eurocêntrica e patriarcal que ainda está impregnada nas escolas públicas e particulares do Brasil, mas que, aos poucos, vai se desinstalando e se transformando.

Referências

BARBOSA, Ana Mae, **Tópicos Utópicos**, C/Arte, Belo Horizonte, 1998.

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

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da Língua Portuguesa**. Ed. Nova Fronteira, 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda; **Minidicionário da Língua Portuguesa**, 4ª Edição, 2001.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**, 17ª edição, Rio de janeiro, Paz e Terra, 1987.

LARAIA, Rock de Barros; Cultura um Conceito Antropológico, 17ª Edição, Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 2004.

MIGNOLO, Walter, **El pensamiento des-colonial, desprendimiento y apertura: un manifiesto**, 2005 disponível em pdf.

OLIVEIRA, Luís, **CANDAU**, Vera **Educação em Revista** | Belo Horizonte | v.26 | n.01 | p.15-40 | abr. 2010

WEIGEL, Valeria Augusta Cerqueira de Medeiros; **Escolas de Branco em Malokas de Índio: Formas e Significados da Educação dos Baniwa do Rio Içana** — São Paulo: s.n, 1998.

SILVEIRA, Daniel População que se declara preta cresce 14,9% no Brasil em 4 anos, aponta IBGE disponível em: https://g1.globo.com/economia/noticia/populacao-que-se-declara-preta-cresce-149-no-brasil-em-4-anos-aponta-ibge.ghtml acesso 29/08/19

Por G1 Rio disponível em https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/04/08/dez-militares-sao-presos-apos-acao-do-exercito-que-fuzilou-carro-de-familia-no-rio-com-80-tiros.ghtml acesso: 29/08/19

Colonialismo. Disponível em: https://www.todamateria.com.br/colonialismo/ Acesso em: 26/08/19

Estudos sobre Violência. Disponível em http://www.ipea.gov.br/portal/. Acesso em: 03/09/19

ARTES VISUAIS NO CONTEXTO DA DEFICIÊNCIA VISUAL: INQUIETAÇÕES PROVOCADAS POR ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Joelma Hemenegilda Sena[1] – UFMG

Resumo
O presente artigo é resultado de pesquisas realizadas para elaboração do trabalho de conclusão de curso que buscou refletir sobre a inclusão de deficientes visuais no contexto das Artes Visuais. Nesse sentido, foram estabelecidos diálogos sobre imaginação, cegueira/visão e percepção entre artistas, pesquisadores e educadores com e sem deficiência visual seguidos de um relato de experiência de estágio curricular realizado na Educação Especial, no estado de Minas Gerais. Nesta pesquisa conclui-se pela necessidade de aprimorar a oferta de arte acessível às pessoas com deficiência e, nos cursos de formação de professores de Artes Visuais, discutir práticas pedagógicas possíveis no fazer artístico de, com e para deficientes, que reflitam sobre formas de adequar o processo de ensino/aprendizagem em Artes Visuais para esse alunado e que fortaleçam os docentes enquanto provocadores de experiências para todos em suas formas e de-formas.
Palavras-chave: Arte. Educação. Inclusão.

Introdução

Em 20 de dezembro de 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394) que estabeleceu de forma expressa que, a partir daquele momento, a Educação Especial seria oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, bem como o Atendimento Educacional Especializado – AEE – para atender demandas específicas dos alunos com necessidades educacionais especiais, como deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O atendimento em serviço especializado, segundo §2º, do Artigo 58, da LDB, somente poderia ser ofertado quando "em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular".

Anos mais tarde, em julho de 2015, reforçando ainda mais o entendimento de que, para que haja uma inclusão de fato, o ensino regular deve receber alunos com deficiência e se adequar para que as necessidades dos alunos sejam atendidas, foi instituída a Lei Brasileira de

[1] Licenciada em Artes Visuais pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais e bacharelanda em Desenho pela mesma instituição. E-mail: jo_sena@msn.com

Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146) destinada a "assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania".

Entretanto, apesar de receber esse alunado, as escolas ainda não estão devidamente preparadas para tal, tendo em vista que dar acesso, por si só, não garante a inclusão. Incluir é, para além de favorecer a acessibilidade, dar autonomia e, nesse tocante, é necessário que o espaço escolar e, mais ainda, a comunidade escolar estejam preparados para acolher esses discentes.

De acordo com Freire (2008), "somos seres condicionados mas não determinados", (FREIRE, 2008, p.19). Isso, no contexto das diferenças, vem dizer que embora as diferenças existentes condicionem os indivíduos, jamais poderão determiná-los. O que os determina são as oportunidades a que têm acesso, os ambientes em que são incluídos e, por isso, apartá-los do convívio social acessível e inclusivo é uma mostra de discriminação. Todo ato discriminatório, dizia Freire (2008), deve ser rejeitado, pois "ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia" (FREIRE, 2008, p.36).

Refletindo acerca da presença de alunos "diferentes" na educação regular, Alves (2014) alega que "as escolas pressupõem que todos os alunos são iguais, que eles devem aprender as mesmas coisas, nas mesmas horas, no mesmo ritmo. Parecidas com as linhas de montagem nas fábricas" (ALVES, 2014, p.86). Esses alunos, tendo em vista que nem sempre lhes é oportunizado acompanhar o ritmo dos demais, acabam sendo excluídos neste processo dito inclusivo.

Bourdieu (2007), dizia que "[...] tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura." (BOURDIEU, 2007, p.53). Em outras palavras, o sociólogo alerta para o perigo de se tratar todos os alunos como iguais, pois esse comportamento leva a escola a legitimar o processo de exclusão.

Segundo Mantoan (2017):

> Percebemos que, nesses ambientes, os alunos estão se diferenciando, juntos, apesar de todas as forças que possam agir em contrário: alguns alunos só estão na mesma sala, mas não acompanham os demais; a inclusão está excluindo mais do que trazendo benefício para certos alunos. (MANTOAN, 2017, p.42)

Nesta perspectiva se apresenta um grande desafio aos educadores: atuar no processo inclusivo de forma a estimular que o aluno seja protagonista do próprio processo de aprendizagem, promovendo a interação entre todos os alunos em suas semelhanças e diferenças, bem como mediar as relações estabelecidas entre alunos, escola e pais. Um desafio a ser superado, pois, como bem indagava Freire (2008): "como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? (FREIRE, 2008, p.67).

Desta feita, é muito importante que a formação docente contemple em seu currículo disciplinas destinadas à compreensão, à problematização, à reflexão e ao trabalho junto às pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

A Arte, em sua transversalidade, também deve se inserir na formação com propostas inclusivas tendo em vista a importância do ensino/aprendizagem das várias modalidades da Arte na educação que, além de estimular a criatividade, oportunizar a apropriação do conhecimento e levar à formação do pensamento crítico, ainda possibilita ao ser integrar-se ao mundo e relacionar-se com a realidade.

Neste artigo pretende-se refletir sobre as Artes, mais especificamente as Artes Visuais, no contexto das deficiências visuais a partir de diálogos com artistas – deficientes ou não –, educadores, entre outros, no intuito de demonstrar que embora a nomenclatura Artes Visuais remeta a uma experiência fundamentalmente visual, essa linguagem ultrapassa o sentido da visão porque arte se faz e se sente com o corpo todo.

Também neste artigo será apresentado um relato de experiência de estágio em Artes Visuais realizado em um Instituto dedicado à Educação de Deficientes Visuais no estado de Minas Gerais que trouxe reflexões acerca dos desafios e possibilidades do ensino de Artes na Educação Especial.

Reflexões sobre cegueira, percepção, imaginação e as Artes Visuais dos não videntes

O artista Kandinsky, em seus ensaios sobre arte, ponderou que "os seres humanos tornam-se cegos" (KANDINSKY, 2013, p.136). Com essa expressão o artista não falava sobre a cegueira física, mas explicitava a incapacidade que por vezes desenvolvemos de enxergar além do que é visível. A arte, para além de ser vista, é, sobretudo, para ser sentida e por isso, dizia o artista, "não há ser humano que não responda à arte. Cada obra e cada meio expressivo

correspondente causa em toda pessoa, sem exceção, uma vibração, que é fundamentalmente idêntica à do artista." (KANDINSKY, 2013, p.193)

Tal vibração independe da acuidade visual, pois está ligada às sensações que a arte estimula. Segundo define Pimentel (1991), arte é forma integradora de sentir/perceber o mundo, o real, o imaginário e a fantasia:

> Ao sentir/perceber o mundo, a criança, o adolescente, o aluno, relaciona-se com a realidade ou com outras realidades sentidas/percebidas e tem condições de articular conhecimentos e formular conceitos, além de poder extrapolar o real, o visível, inventando fantasias que poderão vir a ser invenções ou inovações nos vários campos do conhecimento. (PIMENTEL, 1991, p.7)

Por isso, constantemente, discute-se a importância de manter a Arte, em todas as suas modalidades, como componente curricular obrigatório na educação básica já que seu ensino/aprendizagem é altamente estimulante do pensamento crítico sem o qual tornamo-nos ideologicamente cegos.

Nosso primeiro contato com o ambiente externo ocorre, via de regra, por meio da percepção que antecede a elaboração cognitiva e se dá pelos cinco sentidos. Desprovidos do sentido da visão, os não videntes têm os sentidos da audição, do olfato, do paladar e do tato mais acentuados. Esse condicionamento genético não determina, porém, que os cegos não possam fruir das Artes ditas Visuais. Contudo, o uso do adjetivo visuais, que (des)qualifica esse tipo de arte, tende a limitar sua fruição como também o faz a falta de acessibilidade.

Rubem Alves (2014) dizia que "não basta ter bons olhos para ver. Ver não é um processo fisiológico. É um ato poético" (ALVES, 2014, p.81). Isso porque a visão não está limitada àquilo que é visível, tampouco é prerrogativa exclusiva dos olhos, ou seja, ver não é um movimento puramente externo e alguns artistas ao longo da História da Arte que apresentaram e apresentam deficiências visuais demonstram isso com maestria.

O norte-americano John Bramblitt iniciou sua carreira de pintor em 2001, aos trinta anos, após a perda da visão. O artista afirma que para fruir e/ou fazer arte não é preciso enxergar, pois a arte se origina em nossas mentes e corações. Autodidata, Bramblitt acredita que qualquer um pode aprender a se expressar por meio da arte e diz que começou a desenhar usando tintas que deixavam linhas em relevo no suporte. Com o tempo e a prática foi aperfeiçoando sua técnica até começar a utilizá-la na pintura empregando cores por meio do processo de visualização háptica que nada mais é que a visualização por meio do tato. É com as pontas dos

dedos que o pintor diferencia as cores por sua textura, o que vem a confirmar a teoria de Kandinsky (1996) de que "a cor provoca, portanto, uma vibração psíquica. E seu efeito físico superficial é apenas, em suma, o caminho que lhe serve para atingir a alma" (KANDINSKY, 2013, p.66).

Bramblitt, além de pintar, ministra cursos, oficinas e *workshops* sobre e de Arte e também atua como consultor em Museus e Galerias trabalhando para tornar esses espaços mais acessíveis. Atualmente o artista produz seus quadros e transforma-os em imagens digitais que são reproduzidos para venda a exemplo da Fig.1 que mostra a obra "Emerge".

Fig 1. Emerge – **Pintor:** John Bramblitt[2]

A Fig.2 traz uma fotografia feita pelo filósofo e fotógrafo esloveno Evgen Bavcar. Cego desde os onze anos devido a dois acidentes sofridos, o artista possui fotografias conhecidas em todo o mundo, sendo o retrato de sua sobrinha uma das obras de maior destaque. Para a captura da imagem, o fotógrafo pediu à sobrinha que corresse com um sino para que ele pudesse identificar sua posição. Fotografando o invisível (som), o artista produziu uma imagem do visível.

[2] Disponível em: < https://bramblitt.com/collections/limited-edition-prints/products/emerge-1>. Acesso em: 18 de agosto de 2019

De acordo com Bavcar (1994), "se queremos ir às origens das imagens visuais, nós chegamos forçosamente ao espaço do invisível, este do verbo, e à noite que precede o dia das figuras conhecíveis" (BAVCAR, 1994, p.461). No entendimento do artista, palavras e sons favorecem a imaginação e a conseguinte criação de imagens mentais. Ele comprova seu argumento se referindo à escultura renascentista Moisés de Michelangelo que, segundo o artista, possui cornos devido a um equívoco de tradução do texto bíblico utilizado pelo escultor.

Fig 2. Retrato da Sobrinha – **Foto:** Evgen Bavcar[3]

No documentário Janela da Alma de João Jardim e Walter Carvalho, lançado em 2001, Bavcar diz que mesmo não sendo capaz de ver as imagens é capaz de fazê-las e diz ainda que, devido ao consumo de imagens já prontas por meio da mídia, acabamos por não estimular nosso olhar interior e isso está levando o mundo a uma cegueira generalizada, já que prescindimos da nossa imaginação e da nossa criatividade

Manoel de Barros (1916-2014), diz que "o olho vê, a lembrança revê, mas é a imaginação que transvê", pois é vendo além que se cria, recria e transforma o mundo. Segundo o poeta, a capacidade de transfigurar e de transver é indispensável ao artista. Essa constatação de Barros sobre a imaginação que transvê pode ser ilustrada com uma cena do filme A história da Eternidade (2015), do pernambucano Camilo Cavalcante. No longa-metragem que conta a

[3] Disponível em: < http://www.anoilaparola.it/public/EB1612.jpg>. Acesso em: 18 de agosto de 2019.

história de três sertanejas, Joãozinho (Irandhir Santos), um artista incompreendido, presenteia a sobrinha Alfonsina (Débora Ingrid) com a realização do sonho de ver o mar, mas por meio da imaginação.

Fig 3. Frame do filme A História da Eternidade (2015) – **Fonte:** Youtube

Na cena em questão, Alfonsina e Joãozinho caminham pelo sertão até chegarem ao local onde o tio pede à sobrinha que se sente e feche os olhos para então conduzi-la ao mar interior, ao mar da imaginação, por meio de sua narrativa (o verbo, de Bavcar). Lançando mão de recursos sensoriais para favorecer a construção da imagem mental como um espelho para refletir a luz do sol e simular um espelho d'água, um saquinho de chup-chup para orvalhar água sobre a pele da menina trazendo-lhe à memória a sensação da água após a quebra de uma onda e uma concha para resgatar o som do litoral, Joãozinho conseguiu levar Alfonsina a ver o mar, o mar que sua memória (a lembrança, de Barros) permitiria sempre rever segundo o tio.

A capacidade de imaginar e transfigurar não falta aos não videntes, que criando suas imagens mentais seguem buscando distanciar-se do determinismo, transfigurando a partir de sua visão interior, de sua percepção, de sua leitura de mundo. Para Bavcar (1994) o pensamento é o verificador da verdade e não o olhar físico, mas a comprovação da existência física de algo é prerrogativa do tato:

> Poder-se-ia defini-lo como um olhar chegado, ou encostado, aquele que não provoca ainda a separação inelutável entre o sujeito e o objeto do conhecimento. [...] O toque táctil continua sendo o sentido da verdade, dado

> que ele não pode negar a materialidade das coisas. Ele não pode confundir a imagem com o seu substrato material. (BAVCAR, 1994, p. 464)

Desta maneira, para que a acessibilidade na arte e a arte acessível sejam uma realidade para deficientes visuais, é de suma importância proporcionar a esse público experiências táteis tanto em relevos, enquanto tridimensionalidade que possibilita a percepção de formas por meio do toque, quanto em Braille, que permite a leitura textual.

Artes acessíveis ou inclusivas são as diversas linguagens, manifestações e espaços da arte providos de meios para que os portadores de necessidade especiais possam fruí-las tendo seu direito à cultura assegurado em igualdade de oportunidade. Isso implica em acesso a bens culturais, cinema, teatro, entre outros, em formato acessível, bem como a acessibilidade a monumentos e a espaços que conservem, difundam ou exponham a arte e o patrimônio histórico, artístico e cultural.

A acessibilidade e a inclusão exigem reflexão e planejamento e são demandas antigas, que a legislação brasileira vem ratificando reiteradamente. Trata-se não só da responsabilidade do Estado, mas da sociedade como um todo e da família de assegurar aos deficientes a efetivação de uma série de direitos dentre os quais se encontram a cultura, o respeito, a liberdade e, principalmente, a educação que, segundo Freire (2008), abre espaço para que a autonomia seja conquistada, dando ao ser condições de se inserir no mundo ao invés de tão somente se adaptar a ele (FREIRE, 2008, p.54).

A experiência na Educação Especial: Artes Visuais com e para deficientes visuais

A experiência se deu por meio de estágio curricular realizado em um Instituto dedicado à Educação de Deficientes Visuais no Estado de Minas Gerais. Foi um desafio, considerando que no percurso da licenciatura em Artes Visuais nada se fala sobre o ensino a pessoas com necessidades educacionais especiais, o que é um equívoco tendo em vista que a Educação Especial deve ocorrer, prioritariamente, na Rede Regular de Ensino e, portanto, eventualmente os docentes terão contato com esse alunado.

Após algum tempo de observação, foi levada à coordenação pedagógica do Instituto a proposta de aula cujo tema era máscaras. Inicialmente, houve uma preocupação em sistematizar as atividades a partir da Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, considerando a importância do fazer artístico (criação), da fruição (apreciação de obras) e da contextualização (estabelecer

relações), três ações, segundo Barbosa (1998), "mentalmente e sensorialmente básicas" que se interligam em favor do desenvolvimento cognitivo (BARBOSA, 1998, p.33).

No entanto, dadas as circunstâncias, a triangulação não pode ser aplicada neste caso tal qual foi pensada por Ana Mae Barbosa, pois as limitações vão se desenhando pelo caminho. Não se trata de debilidade da proposta triangular, que é comprovadamente eficiente no processo de ensino/aprendizado em artes, mas antes da dificuldade em utilizar-se dela no atual contexto da deficiência visual em que, apesar de toda tecnologia desenvolvida, ainda existe um grande apelo pela visualidade. Como trabalhar a fruição das Artes Visuais, sua leitura e apreciação quando não se tem acessibilidade na arte, arte acessível e recursos acessíveis? E se a fruição resta inacessível, não seria a experiência do fazer que estimula os sentidos, mesmo que dissociada da experiência estética, melhor do que simplesmente não fazer?

Pensando nesses questionamentos, para a prática, a triangulação foi adaptada para atender aos discentes com os recursos disponíveis contemplando assim, na perspectiva freiriana de valorizar o saber do educando, uma conversa inicial com os alunos para, a partir de seus conhecimentos sobre o tema, iniciar uma explanação sobre o assunto e técnicas correlatas. No decorrer da conversa, os alunos fariam o reconhecimento tátil de exemplares de máscaras venezianas levados para esse fim e, ao final, cada aluno criaria a sua própria máscara por meio de colagem de papel usando balão como suporte.

Na prática, para melhor aproveitamento, algumas alterações foram implementadas especialmente em se tratando de tempo. A conversa inicial rendeu uma discussão participativa em que os alunos compartilharam seus saberes e experiências e, embora tenha levado um tempo maior que o planejado, deu voz aos alunos fazendo com que eles se sentissem importantes e se identificassem com a proposta.

Como os alunos já tinham uma experiência prévia com máscaras e estavam ansiosos por fazerem as suas, os exemplares táteis, por não serem tão relevantes uma vez que não eram obras de arte propriamente ditas que levassem à fruição, foram deixados de lado e, após breve explanação sobre o tema e as orientações sobre a técnica, os alunos passaram à confecção.

A maioria dos alunos não sabia fazer tiras de papel, tampouco encher balão, portanto foi preciso ensiná-los a rasgar papéis em tiras e quando já havia tiras suficientes, foi preciso ensiná-los também a encher balões. O aprendizado desses "conteúdos" corriqueiros, naquele momento, era mais importante que a conclusão das máscaras e foi relevante para o processo de aprendizagem dos alunos representando uma ponte para o envolvimento deles nas atividades a

favorecer seu desenvolvimento cognitivo. Como as atividades levaram mais tempo que o planejado, a aula foi finalizada com a colagem dos papéis nos balões.

Fig 4 e 5. Alunos utilizando o pincel e a mão para pintar – **Foto:** Joelma Hemenegilda Sena (2018)

Como a maioria dos alunos também nunca havia trabalhado com tintas, o acabamento das máscaras foi feito em guache. Assim, na aula seguinte após proteger o mobiliário e as roupas deles, os discentes deram início à pintura das máscaras. Os alunos lidaram bem com a tinta, alguns preferiram usar o pincel para não sujar a mão (fig 4), outros preferiram usar a mão pois julgavam ser melhor para eles (fig 5). Houve aluno que disse que pintar com a mão é como passar hidratante no corpo. Houve aluno que pela textura conseguiu identificar a cor da tinta que estava utilizando e, no geral, todos gostaram da experiência de produzir sua própria máscara e de todo processo até concluí-la.

Considerações finais

Freire (2008) constatou que "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (FREIRE, 2008, p.23) e a Educação Especial prova que Freire não se equivocara, muito se aprende ao lidar com a diferença. A atenção, a empatia e a escuta ativa são muito importantes no processo da educação inclusiva isso porque educar exige saber escutar e

respeitar os saberes dos educandos. Para Freire (2008), "somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele." (FREIRE, 2008, p.113).

Um fazer docente mais exitoso na educação especial requer sensibilidade e atenção por parte dos professores para que, observando as demandas dos alunos, utilize seus conhecimentos a fim de favorecer o ensino/aprendizado. Como propunha Ana Amália Barbosa nas atividades desenvolvidas com crianças com paralisia cerebral enquanto escrevia sua tese de doutoramento, deve-se "garantir o mínimo e ousar o máximo, nunca nivelar por baixo com desculpa de que eles não entendem". (BARBOSA, 2012, p.12)

Neste tocante, planejamentos mais flexíveis e ousados são uma aposta para que não se perca as potencialidades dos alunos. Além disso, ter autonomia para lecionar é tão importante quanto transver para ir além das limitações que são impostas pelo próprio sistema educacional.

No contexto da deficiência visual, considerando que chega a quase 20% da população o número de pessoas que apresenta algum tipo de deficiência visual segundo o censo realizado em 2010, muito ainda precisa ser feito para reduzir e/ou eliminar as barreiras existentes para que este público tenha autonomia e seu direito garantido.

É preciso lembrar sempre que os não videntes não são invisíveis, assim como os demais, têm sentimentos e sentidos e respondem igualmente à arte como preconizava Kandinsky. Assim, torna-se indispensável promover a acessibilidade na arte nos espaços educacionais por meio de atividades que incentivem o protagonismo dos deficientes no fazer artístico. Isso reforça a importância de, nos cursos de formação de professores de Artes Visuais, discutirem-se práticas pedagógicas possíveis no fazer artístico de, com e para deficientes, que reflitam sobre formas de adequar o processo de ensino/aprendizagem em Artes Visuais para esse alunado e que fortaleçam os docentes enquanto provocadores de experiências para todos em suas formas e de-formas.

Igualmente importante é, nos espaços culturais, tanto quanto possível, tornar a arte acessível para que os deficientes possam fruí-la e, neste sentido, o uso de relevos para adaptar imagens para deficientes visuais é possibilitar sua participação social em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas.

Quanto à experiência é interessante pontuar que os alunos fizeram uma constatação muito pertinente: "você ensina Artes Visuais, mas nós somos cegos". A partir desta constatação surgiram algumas inquietações: Como ensinar/aprender Artes Visuais no contexto das deficientes visuais quando a falta de acesso/acessibilidade inviabiliza a fruição? A

nomenclatura Artes Visuais corrobora para que a negligência em relação aos não videntes seja retroalimentada nos espaços de Arte? Essas são inquietações que merecem uma discussão coletiva no sentido de promover a inclusão na e pela Arte.

Referências

A HISTÓRIA da Eternidade. Direção Camilo Cavalcante. Brasil, 2014 (121min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FfjeVjmxKG8>. Acesso em 18/08/2019.

ALVES, Rubem. **Aprendiz de mim: Um bairro que virou escola.** Campinas/SP: Papirus, 2014. 128p.

BARBOSA, Ana Amália. **Além do Corpo: Uma experiência em Arte/Educação.** São Paulo, 2012. 136p (Tese de Doutorado).

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos.** Belo Horizonte: Editora C/ Arte, 1998. 200p.

BAVCAR, Evgen. **A luz e o cego.** In: **NOVAES**, Adauto (Org.). **Artepensamento.** São Paulo: Companhia das Letras, 1994. P.461-466.

BOURDIEU, Pierre,; **NOGUEIRA**, Maria Alice de Lima Gomes,; **CATANI**, Afranio M. **Escritos de educação.** 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 251p.

BRAMBLITT, John. Disponível em <https://bramblitt.com/pages/about-us>. Acesso em 18/08/2019.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília/DF, dez 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 22/11/2018.

BRASIL. Decreto n. 13.146, de 06 de jul. de 2015. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Brasília/DF, jul 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em 21/11/2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2008, 37ª Edição. (Coleção Leitura).146 p.

JANELA da Alma. Direção de João Jardim e Walter Carvalho. Brasil/EUA, 2001 (73min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mIi4FTKRDkk&t=559s>. Acesso em 18/08/2019.

KANDINSKY, Wassily. **Sobre a questão da forma.** In: **SCHWARTZ**, Jorge (Org.). **Almanaque o Cavaleiro Azul.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Museu Lasar Segall, Ibram-MinC, 2013. P.136-190.

_____ Do Espiritual na Arte e na pintura em particular. 2 Ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1996. 284p.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições.** In: Inc.Soc., Brasília, DF, v.10 n.2, p.37-46, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/issue/view/241> Acesso em 18/08/2019.

PIMENTEL, Lúcia Gouveia. **Arte/Educação: uma prática de vida.** Belo Horizonte, Imprensa Universitária/UFMG, 1991. 46p.

ARTESANATO NA ESCOLA: CONSTRUINDO SABERES ATRAVÉS DA PRÁXIS

Ana Paula Boaventura Mota de Lima[1] – UNESP

Resumo
O artigo tem como objetivo refletir sobre o trabalho com o artesanato na escola. Parte-se do questionamento: É possível trabalhar com o artesanato nas aulas de artes visuais de maneira significativa e de modo que se construa saberes através de uma práxis? Para responder à pergunta, inicia-se o trabalho com um breve histórico sobre os "Trabalhos Manuais" desde a constituição da escola no Brasil, discutindo sua presença ainda hoje nas aulas de artes visuais. Convida autores como Barbosa (2002, 2014), Lima (2008), Greffe (2013), Keller (2014) entre outros que enfatizam a importância do artesanato bem como sua pertinência e propõe sua presença na escola não como um mero fazer, mas um fazer constituído de saberes que se constroem com a prática envolvida de conhecimento sobre a cultura local, sobre a técnica, sobre o material, sobre o processo criativo e sobre reflexões acerca do artesanato.
Palavras-chave: Trabalhos manuais. Artesanato. Ensino de artes.
Palavras-chave: Trabalhos manuais. Artesanato. Ensino de artes.

Introdução

Neste artigo, temos a intenção de rememorar o contexto histórico na tentativa de provocar nos possíveis leitores não só a problematização da questão dos trabalhos manuais na escola, assim como discutir as seguintes questões: como o artesanato chegou aos ambientes escolares e como se trabalha com essa questão hoje? Por que ensinar artesanato na escola? Ou ainda: por que não ensinar o artesanato na escola? Qual a potência do trabalho com o artesanato nas aulas de arte? É possível trabalhar com o artesanato nas aulas de artes visuais de maneira significativa e de modo que se construa saberes através de uma práxis?

Sabemos que até hoje o ensino do artesanato é presente nas escolas dentro das aulas de Arte. Muitos condenam os professores que trabalham com esse tipo de produção, pois os próprios professores que trabalham nesta prática, usam como mero fazer, sucateiam a ideia de artesanato, colocando-o numa posição inferior à arte, historicamente instituída, quando essa questão é realmente posta em debate.

[1] Professora do Ensino de Arte da Escola Pública do Estado de São Paulo e da Rede SESI de Ensino. Formada em Educação Artística/Artes Plásticas, Pedagogia, MBA em Gestão da Educação e Mestranda em Artes. boaventurapaula@gmail.com

> Com a Renascença, as mudanças surgidas no período medieval vão começar a firmar-se, mesmo que os que são chamados de artistas ainda sejam tratados essencialmente, como artesãos. Com ela, também se vê que surgem as primeiras classificações que prefiguram as noções modernas da arte. (GREFEE, 2013. p.41)

Bulhões (1991) também relata esta separação entre trabalho manual e intelectual que se deu num processo histórico-cultural com evidente supremacia do trabalho intelectual.

> A figura do "artista" sobrepôs-se gradativamente à figura do artesão, dentro da mencionada supremacia do trabalho intelectual sobre o manual. Os pintores medievais, artesãos anônimos que podiam tanto pintar afresco como decorar arcas, foram sendo suplantados pelo "artista", pintor de renome com um status que o colocava dentro das Cortes em posições privilegiadas. (p.29- grifos da autora)

Grefee (2013) enfatiza: "Cada vez mais a noção do artista vai se opor à de artesão. Pressupõe-se que o artista descubra o que existe, e não copie ou recopie. Ele deve testemunhar sobre o espírito ou *genius*, antes que o *ingenius."* (p.58- grifo do autor) e diz ainda que a formação se torna o principal ponto de confrontação entre artista e artesão.

É com essa separação e diferença que nós professores do ensino de arte devemos trabalhar e refletir sobre essa questão em sala de aula para que não menosprezemos os trabalhos manuais dos alunos nem a deixemos que sobressaia a "genialidade e o talento" de outros e tão pouco façamos que os alunos tenham essa ideia de que arte e artesanato são contrárias e que nada existe entre elas.

Este estudo não quer trazer novamente para as aulas os trabalhos manuais propostos na Reforma de 1890, ao contrário, vem com a ideia de refletirmos o quanto é necessário o trabalho manual na escola na perspectiva do artesanato, das manifestações culturais locais e o que podem proporcionar aos estudantes, em diferentes contextos e percepções didáticas, pedagógicas, artísticas e estéticas.

Sobre a história do ensino de artes no Brasil: alguns apontamentos

O ensino de arte no Brasil inicia-se, institucionalmente, em 1816, com a proposta de Le Breton feita ao Conde da Barca, representante de D. João IV, para a criação da Academia Imperial de Belas Artes no Rio de Janeiro que acabou por atender somente a educação artística

da elite. Em 1856, surgiram os "Liceus e Arte e Ofícios" que procuraram atender às classes mais populares com o objetivo de qualificar para o trabalho.

Contudo, em 1879, com o Parecer de Rui Barbosa, o ensino de arte chega à escola formal, com o ensino do desenho como base obrigatória para atender ao desenvolvimento econômico o qual desejava o país e, ao mesmo tempo, para atender às frequentes reclamações feitas pelos abolicionistas que falavam da necessidade de oferecer educação para o povo e para os escravizados.

> Contrários ao uso da arte na escola como adorno cultural, alguns liberais, a partir de 1870, e principalmente, na década de 1880, defenderam a ideia de que uma educação popular para o trabalho deveria ser o principal objetivo da arte na escola e iniciaram uma campanha para tornar o desenho obrigatório no ensino primário e secundário (BARBOSA, COUTINHO, 2013, p. 64)

Além do ensino do desenho, eram oferecidas também atividades denominadas Trabalhos Manuais, as quais eram elaboradas atividades, especialmente, para meninos e meninas.

Na Reforma de Benjamin Constant, no Decreto nº. 981, de 8 de novembro de 1890, é possível ler:

> **Art. 3º** O ensino das escolas primárias do 1º grau, que abrange três cursos, compreende: Leitura e escrita; Ensino prático da língua portuguesa; Contar e calcular. Arithmetica pratica até regra de tres, mediante o emprego, primeiro dos processos espontaneos, e depois dos processos systematicos; Systema metrico precedido do estudo da geometria pratica (tachymetria); Elementos de geographia e historia, especialmente do Brazil; Lições de cousas e noções concretas de sciencias physicas e historia natural; Instrucção moral e civica; **Desenho;** Elementos de musica; Gymnastica e exercicios militares; **Trabalhos manuaes (para os meninos); Trabalhos de agulha (para as meninas)**; Noções praticas de agronomia.
> **Art. 4º** O ensino das escolas primarias do 2º gráo, que abrange tres classes, comprehende: Calligraphia; Portuguez; Elementos de lingua franceza; Arithmetica (estudo complementar). Algebra elementar. Geometria e trigonometria; Geographia e historia, particularmente do Brazil; Elementos de sciencias physicas e historia natural applicaveis ás industrias, á agricultura e á hygiene; Noções de direito patrio e de economia politica; Desenho de ornato, de paisagem, figurado e topographico; Musica; Gymnastica e exercicios militares; **Trabalhos manuaes (para os meninos) e Trabalhos de agulha (para as meninas). (grifo meu)**

Como é possível compreender, havia naquele contexto educativo, a tentativa de formar mão-de-obra barata e especializada através do desenho e, inclusive, com os trabalhos manuais,

nos quais podemos ver a presença na própria reforma proposta por Benjamin Constant, na qual as seções sobre escola primária de 1º e 2º grau tratam das disciplinas já expostas aqui, explicando o que compete a cada uma ensinar.

Ao que se refere ao ensino de Trabalhos Manuais destinados, especificamente, para os meninos, temos, para citar alguns exemplos que aparecem no Decreto nº. 981, de 8/11/1890, na seção "ESCOLA PRIMARIA DO 1º GRÁO - Curso elementar - CLASSE 1ª e CLASSE 2ª" respectivamente:

> (...)
> Trabalhos manuaes - Trabalhos de papel. - Dobrado: figuras geometricas, ornatos, objectos simples. Recorte: figuras geometricas, ornatos, etc. Tecidos: desenhos, trabalhos com fitas; alphabeto, algarismos.
> Cartonagem - Recórte em fórma de solidos geometricos.
> Trabalhos para meninas - Exercicios froebelianos. Dobrado, tecido, trançado. Elementos de modelagem
> (...)
> Trabalhos manuaes - Cartonagem: caixas, estojos, carteiras, etc., revestidos de desenhos coloridos e tecidos; ornamentação destes objectos.
> Modelagem - Solidos geometricos, ornatos simples.
> Moldagem - Reproducção dos melhores trabalhos modelados; objectos simples. Trabalhos para meninas - Continuação do programma precedente. Recórte de papel. Cartonagem simples. Tricot em lã.

Essas atividades, para a época em que foram programadas, havia um sentido. Para os políticos e intelectuais do século XIX foi uma tentativa de elevar o Brasil a um nível de igualdade com outros países "desenvolvidos". Na Europa, e, principalmente, nos Estados Unidos, país que é tão jovem quanto o Brasil, já existia a preocupação da qualificação de instrução do povo para o trabalho.

Nesta época, não contávamos com professores especializados, apesar da abertura de (poucas) Escolas Normais para este fim, os salários eram baixos, havia poucas escolas, difícil acesso por parte dos alunos, poucos recursos, aliás, problemas não muito diferentes do que enfrentamos na atualidade.

Nas primeiras décadas do século XX, com a proposta da Escola Nova, as ideias do filósofo norte americano John Dewey visavam a defender o interesse da criança. No Brasil, conforme aponta Ana Mae Barbosa, tiveram,

> As interpretações diversificadas das ideias de John Dewey conduziram a caminhos distintos o ensino da arte no Brasil: à observação naturalista; à arte

> como expressão de aula; como introjeção da apreciação dos elementos do desenho (deturpada na prática do desenho pedagógico). (p.69-grifo da autora)

Dentre algumas interpretações do pensamento de John Dewey sobre livre expressão da criança, foram entendidas como deixar fazer, assim, o professor não interferia na criação espontânea da criança. Sobre os trabalhos manuais, dava-se mais importância ao processo do que ao produto final.

E mesmo com as propostas depois da década de 80, os Parâmetros Nacionais Curriculares, a nova LDB 9694/96, há muito o que se refletir sobre a presença dos trabalhos manuais na escola.

Artesanato na escola: construindo saberes

Vimos que o início dos trabalhos manuais nas escolas, durante o século XIX, teve caráter puramente técnico, mecânico que objetivava a formação da mão-de-obra barata e especializada para o país. E continuou perpassando pelas aulas de arte durante todo século XX e ainda é presente no século XXI, em alguns casos, de maneira bem descontextualizada.

O artesanato na escola vem de um trato não só descontextualizado, mas desestimulador. Os alunos são colocados para fazer objetos artesanais, simplesmente, para desenvolver a coordenação motora ou para "nota" ou para uma festa, um evento ou uma feira que serão realizados em algum momento dentro do calendário escolar.

Trabalhamos a partir de uma perspectiva de que não podemos desconsiderar que o artesanato ou arte popular ou cultura popular é de fato um conteúdo a ser tratado nas aulas de arte.

> O artesanato é um conteúdo da disciplina de Arte entre muitos outros que o professor pode (e deve) ensinar. Porém, resumi-lo à produção de objetos não adianta. Ele só será significativo se tiver um objetivo cultural. (VICHESSI, 2008, p.1)

Concordamos com o posicionamento acima e, é a partir dessa ideia, que desenvolvemos nossas práticas, pois acreditamos que o artesanato se constitui de saberes que são construídos ao longo do tempo.

Lima (2005) nos aponta a diferença entre um artesanato tradicional ou de raiz e um artesanato superficial. Ele nos diz que o artesanato tradicional é:

> um tipo de objeto que traz em si a expressão de sua própria origem, que traz condensada em si a marca forte da cultura, um objeto capaz de traduzir uma identidade, sua e daquele que o produziu, seja um indivíduo ou uma coletividade (p.2)

Continua explicando que o artesanato traz um valor agregado, valor este que o artesanato superficial não tem, pois são "desprovidos de lastro cultural, de referência da cultura, são muito à flor da superfície, não tem profundidade" (LIMA, 2005, p.2)

É com esta concepção de artesanato que buscamos nos alinhar, ou seja, com o artesanato tradicional, uma produção que faz sentido, que tem valor agregado, pois faz parte da história local, constitui-se como uma prática de vida permanente e que quando sofre alterações, ou seja, quando é necessário mudar algo em sua produção, técnica ou modo de fazer, é para adaptar-se à contemporaneidade.

E na escola, como se apresenta e como se trabalha com este tipo de produção?

Primeiro, vamos nos situar sobre a nova proposta trazida pela Base Nacional Curricular Comum. De acordo com este documento (BRASIL, 2019), as competências específicas da arte para o ensino fundamental são entre outras:

> Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades (BRASIL, 2019, p.198)

Na modalidade do Ensino Médio, as competências devem:

> promover o entrelaçamento de culturas e saberes, possibilitando aos estudantes o acesso e a interação com as distintas manifestações culturais populares presentes na sua comunidade. O mesmo deve ocorrer com outras manifestações presentes nos centros culturais, museus e outros espaços, de modo a propiciar o exercício da crítica, da apreciação e da fruição de exposições, concertos, apresentações musicais e de dança, filmes, peças de teatro, poemas e obras literárias, entre outros, garantindo o respeito e a valorização das diversas culturas presentes na formação da sociedade brasileira, especialmente as de matrizes indígena e africana. (BRASIL, 2019, p. 483)

Podemos analisar com estas expectativas da BNCC, a presença do artesanato junto à cultura popular, pois quando falamos em manifestações culturais, o artesanato se enquadra

neste espaço, ainda mais quando se fala em garantir o respeito e a valorização das matrizes indígenas, um povo que muito desenvolve artesanato nas mais diferentes regiões do país.

Trazemos, então, a importância do trabalho do artesanato na escola, mesmo que diante da colocação da BNCC o trabalho com a cultura popular pareça ficar numa perspectiva intelectual, ela se enquadra em uma das seis dimensões propostas para a área da linguagem a qual o ensino de arte se inclui que é a criação. De acordo com a proposta, a criação:

> refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas. Essa dimensão trata do apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações. (BRASIL, 2019, p. 194)

Desta maneira, destacamos a relevância de um trabalho contextualizado que une teoria e prática para que o conhecimento significativo do aluno se concretize. Becker (2012) nos chama atenção quando diz que "o saber não vem da prática, e sim da abstração reflexionante "apoiada sobre" (porter sur) a prática" (p.87-grifos do autor). Explica que a prática é de suma importância, mas que sem a teoria ela é cega e, por isso, incapaz de responder aos novos problemas que surgem durante o processo.

Nesse sentido, no desenvolvimento de ações com o artesanato, na escola,

> o educador precisa ir além, definir enfoques e trabalhar questões que contextualizem o assunto, como a região onde o objeto é produzido, os procedimentos adotados pelos artesãos, os materiais empregados, a época em que surgiu etc. (VICHESSI, 2008, p.1)

Barbosa (2002) completa essa citação dizendo que somente o professor numa ação inteligente e empática poderá "tornar a Arte ingrediente essencial para favorecer o crescimento individual e o comportamento de cidadão como fruidor da cultura e conhecedor de sua própria nação" (p.14)

É importante aos professores a compreensão de que o trabalho de artesãs e artesãos não se reduzem ao trabalho manual, Keller (2014) afirma que as atividades realizadas por quem produz artesanato

> Implica a capacidade de projetar e de criar objetos a partir de elementos da cultura, bem como o domínio do fazer ou o domínio do lavor, domínio do plano artesanal, ou, a arte do fazer aquele artefato em particular (p.330)

Outra questão em relação à produção de artesanatos refere-se à matéria prima usada, por exemplo, de acordo com Souza (2007 apud Keller, 2014)

> Uma das características da produção de artesanato presente no Estado do Maranhão é a diversidade que se constrói a partir tanto dos diferentes tipos de matéria-prima quanto dos diferentes sentidos de cada grupo de produção em particular. Assim, podemos encontrar a vestimenta artesanal do vaqueiro produzida em couro, a cerâmica feita de argila, o móvel ou a imagem sacra feitos de madeira, a arte indígena que utiliza materiais diversos, o chapéu, a bolsa ou a toalha feita da fibra de buriti, a diversidade do trabalho das rendeiras e dos produtores de rede e o universo dos objetos artesanais do Bumba-Boi.

Levar para a sala de aula este conhecimento através do artesanato revelará ao aluno sua importância, sua diversidade, seu valor, possibilitará ao aluno outros modos de perceber aquilo que está presente em seu dia a dia, possibilitará ainda o questionamento em relação ao artesanato local, sua história. Transformará o conceito ou pré-conceito que tem sobre o artesanato e o entenderá como um modo de produção artística que se constitui de um espaço-tempo diferente, mas nem por isso menor que a arte instituída na/pela academia, museus e espaços outros.

Mas, e o fazer artesanato na escola?

Sim, ele é também importante. E, acreditamos, é possível trabalhar este fazer através da perspectiva da abordagem triangular, entendida como modo de ensino/aprendizagem das artes, formada por três ações: Leitura, contextualização e o fazer. Esta última ação, conforme aponta a sistematizadora da Abordagem triangular, Ana Mae Barbosa (2014) (...) "exige contextualização, a qual é a conscientização do que foi feito, assim como qualquer leitura de significação exige contextualização para ultrapassar a mera compreensão do objeto". (p.XXXIII)

O momento de produção, ou seja, do fazer o artesanato, pode ser pensado como um espaço de conhecimento, experimento, interação entre o aluno e o seu processo de criação. Processo esse que traz inúmeras possibilidades e saberes, desde conhecer a manusear o material: saber de onde ele veio, qual a sua propriedade, textura, peso, perceber como faz para colá-lo

em outro material não tão poroso quanto ele, perceber sua flexibilidade, temperatura, tempo de secagem, sensibilidade, entre tantos outros aspectos.

Sobre o processo de criação, Fayga Ostrower (2012) afirma que

> os processos de criação ocorrem no âmbito da intuição. Embora integrem toda experiencia possível ao indivíduo, também a racional, trata-se de processos essencialmente intuitivos. As diversas opções e decisões que surgem no trabalho e que determinam a configuração em vias a ser criadas, não se reduzem a operações dirigidas pelo conhecimento consciente. Intuitivos, esses processos se tornam conscientes na medida em que são expressos, isto é, na medida em que lhe damos uma forma. (p.10)

Ainda devemos acrescentar que, não é porque o aluno está fazendo um artesanato em específico que deve ser exigido uma cópia fiel, nada disso. É importante que o professor provoque os estudantes no sentido de experimentar outras cores, tamanhos, mesmo que os detalhes técnicos sejam características do artesanato.

Dessa maneira, acreditamos que os estudantes se perceberão envolvidos, descobrindo, ao seu modo, seu processo criativo em relação a outros modos de criar, percebidos em sala de aula, com os demais colegas. Seu jeito de criar, seu processo, sua produção será diferente, o que possibilitará ao estudante a percepção de que o artesanato não é único, nem fixo, mas distinto em seus modos de produção, poética e de representar cada ser humano que o produz, pois é uma forma de apresentar seus mundos, suas leituras. O aluno perceberá que um mesmo artesanato realizado por diferentes artesãos tem poéticas diferentes.

Um professor mais atento a essas questões evita uma prática alienante do trabalho com o artesanato na sala de aula. Devemos deixar claro aqui que não nos referimos ao treino de destrezas, ao desenvolvimento de habilidades motoras, que lógico, conseguimos desenvolver com trabalhos manuais. A questão é mais além, é refletir sobre o artesanato enquanto fonte de conhecimento, de construção de saberes.

Freire (1996) nos alerta que "a reflexão crítica sobre a prática se torna exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando "blábláblá" e a prática, ativismos" (p.22). Neste contexto, fica claro que o fazer deve estar intimamente relacionado à reflexão. Levar para a sala de aula assuntos que tratam da cultura popular como é o caso do artesanato sem levantar discussão acerca de identidade cultural, massificação da cultura, multiculturalismo, não terá sentido algum.

É necessário que aconteça uma verdadeira práxis. Masi (2008) ponta que o conceito de práxis para Paulo Freire é:

> Reflexión y acción como unidad indisoluble, como par constitutivo de la misma y por lo tanto imprescindible. La negación de uno de los elementos del par desvirtúa la praxis, transformándola en activismo o un subjetivismo, siendo cualquiera de los dos una forma errónea de captar la realidad. La tensión entre este par dialéctico es una cuestión que constantemente se repite en toda práctica social. (p.78)

Portanto, ao trabalharmos com o artesanato na escola, de maneira contextualizada, sua prática se transformará em práxis, uma ação seguida de reflexão que alcança a realidade do aluno de maneira significativa e transformadora.

Considerações finais

Ao refletir sobre a presença do artesanato na escola, mais precisamente nas aulas de arte, podemos considerar que não há nada de mal em trabalhar com atividades manuais desde que de maneira contextualizada. O que não faz sentido deixar que as aulas de arte sejam rememoradas por serem aquelas em que se aprendiam a fazer enfeites, caixas, recortes e colagens sem sentido, que não dizem da arte como mola propulsora para o saber, assim como da Arte/educação como campo de estudos sobre arte. Sabemos que não é papel do ensino de artes formar artistas nem artesãos. Mas, entendemos como um dos papéis da escola, a reflexão sobre as questões da cultura popular de maneira consciente e politizada e quando isso acontece dentro de uma práxis significativa conseguimos resultados exitosos.

Portanto, faz-se necessário que o professor mantenha um posicionamento de pesquisador e de fomentador da cultura popular, buscando meios significativos e estratégias estimulantes entendendo que a escola, para muitos alunos, é o único meio de ter acesso ao patrimônio histórico e à cultura da humanidade.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino de arte:** anos 1980 e novos tempos. 9. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2014

BARBOSA, Ana Mae (org). **Inquietações e mudanças no ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 2002

BARBOSA, Ana Mae; **COUTINHO** Rejane Galvão, Ensino da Arte no Brasil: uma história que vai da dependência à antropofagia. p. 57-91. In: COUTINHO Rejane Galvão, JUNIOR, Klaus Schlünzen e SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya (Coordenadores). – **Artes [recurso eletrônico]** / São Paulo : Cultura Acadêmica : Universidade Estadual Paulista : Núcleo de Educação a Distância, [2013]. – (Coleção Temas de Formação ; v. 5). Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/141124/3/ebook_redefor_li.pdf. Acesso em: 10/07/2019

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. 2. Ed. Porto Alegre: Penso, 2012

BULHÕES, Ana Amélia. Considerações sobre o sistema de Artes Plásticas" **Revista Porto Alegre.** Porto Alegre, v.2, n.3, maio, 1991. Semestral. Disponível em: https://www.seer.ufrgs.br/PortoArte/article/viewFile/27406/15928 Acesso em: 15/07/2019

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2019. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base. Acesso em: 12/07/2019

DECRETO N. 981 - DE 8 DE NOVEMBRO DE 1890. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. (Orgs) **Navegando pela história da educação Brasileira.** Campinas-SP: Graf.FE: HISTEDBRA, 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%20981-1890%20reforma%20benjamin%20constant.htm Acesso em 15/07/2019

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

GREFFE, Xavier. **Arte e Mercado.** Trad. Ana Goldberger. 2.ed. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2013

KELLER, Paulo F. O artesão e a economia do artesanato na sociedade contemporânea. **Política & trabalho revista de Ciências Sociais**, n. 41, Outubro de 2014, pp. 323-347Disponível em: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/44770061/ArtigoUFPB_1.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DO_ARTESAO_E_A_ECONOMIA_DO_ARTESANATO_NA.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20190711%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20190711T212052Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=c5a90d58e27cd3b18269087917e7d6272a1f24c48959a447e5f0cce1d42dd31e. Acesso em: 12/07/2019

LIMA, Ricardo. **Artesanato: cinco pontos para discussão**. Palestra Artesanato Solidário/ Centro Artesol, 2005. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/Artesanato__Cinco_Pontos_para_Discussao.pdf . Acesso em: 12/07/2019

MASI, Ana. **El concepto de praxis en Paulo Freire**. En publicación: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. Moacir Godotti, Margarita Victoria Gomez, Jason Mafra, Anderson Fernandes de Alencar (compiladores). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Enero 2008. ISBN 978-987-1183-81-4 Disponible en:

http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/09Masi.pdf. Acesso em: 16/07/2019

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação.** 27ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

VICHESSI, Beatriz. Assim não dá! Artesanato é mais que trabalho manual. **Revista Nova Escola**. Edição 215, 01 de Setembro, 2008. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/1011/assim-naoda-artesanato-e-mais-que-trabalho-manual. Acesso em: 15/072019

AS AÇÕES EDUCATIVAS NAS EXPOSIÇÕES DE ARTE CONTEMPORÂNEA: UM DIÁLOGO ENTRE A ARTISTA E A PRODUÇÃO DOS ALUNOS

Flávia Fabiana Leite Rodrigues[1] – SME/Goiânia-GO
Mônica Mitchell de Morais Braga[2] – IFG

Resumo
Este texto é um relato de experiência de duas professoras de artes visuais, uma atuando como artista em sua primeira exposição individual na cidade de Anápolis-GO e outra docente do Instituto Federal de Goiás do campus Inhumas. O relato é resultado da ação educativa da exposição de arte contemporânea junto a artista e os alunos do técnico integrado ao ensino médio, em tempo integral e o trabalho realizado por esses alunos, após a exposição. As ações educativas em galerias de arte contemporânea abrem possibilidades para as discussões sobre poéticas contemporâneas, propostas experimentais e utilização de diferentes suportes e materiais nos procedimentos artísticos.
Palavras-chave: Exposição de arte. Artista. Processos de criação.

Introdução

Este texto é um relato de experiência de duas professoras de artes visuais, uma atuando como artista em sua primeira exposição individual na cidade de Anápolis-GO e outra docente do Instituto Federal de Goiás no campus Inhumas.

Consideramos que ações educativas em galerias e museus são importantes para o entendimento e/ou envolvimento do público com a obra, especialmente das obras contemporâneas.

> As ações educativas são a materialização de um conjunto de medidas, com o objetivo de promover o interesse pela arte, vista através do âmbito da educação com educação não-formal, exercida em inúmeros espaços, incluindo

[1] Graduada em Artes Visuais UFG. Especialização em Arte/Educação pela Faculdade Unificada São Luís, Jaboticabal-SP. Professora de Arte da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Exposição individual: Entre retratos (2019) – Museu de Artes Plásticas de Anápolis. Exposições coletivas: Percursos (2018) – Museu de Arte de Goiânia; 16º Salão Nacional de Jataí (2017); 22º Salão Anapolino de Arte (2016); 22º Prêmio SESI Arte entre outras. fbianarodri2@gmail.com

[2] Graduada em Artes Visuais UFG. Especialização em Formação de Professores PUC-GO. Mestrado em Cultura Visual – UFG. Doutorado em Artes – UnB. Professora de Arte/Artes visuais do Instituto Federal de Goiás. Membro dos Núcleos de pesquisa Incomum-IFG, Metodologias, Educação e Materiais em Artes Visuais-UnB e Grupo de Pesquisa em Ensino de Arte em Ambientes Digitais-UFG. monicamitchellifg@gmail.com

> museus e instituições culturais. O ensino não-formal é aquele que não se limita a ensinar os conteúdos normatizados por lei, trazendo a experiência pessoal de cada indivíduo participante. Seu conteúdo não é rígido, podendo se modificar de acordo com o processo de ensino (FIGUERÓ, 2011, p. 25).

A exposição

A exposição *Entre Retratos* aconteceu na cidade de Anápolis, no Museu de Artes Plásticas – MAPA entre os meses de abril e maio de 2019.

A proposta da exposição foi de representar, por meio de uma produção artística, algo que remetesse ao tempo e a memória, para dar significado às lembranças importantes, as quais não se pensa em esquecer. Para essas referências o material utilizado na maioria das obras foi o cabelo.

O cabelo é, com frequência, associado à força vital, à carga genética e também à afetividade, trazendo, ainda, fatores estéticos e simbólicos. Sua durabilidade é algo que nos acompanha por toda vida, e até no pós vida, já que sua degradação ou decomposição leva décadas, mesmo desconsiderando os cuidados necessários para a sua conservação.

> Nas artes, a evocação das memórias pessoais implica a construção de um lugar de resiliência, de demarcações de individualidade e impressões que se contrapõem a um panorama de comunicação à distância e de tecnologia virtual que tendem gradualmente a anular as noções de privacidade, ao mesmo tempo que dificultam trocas reais (CANTON, 2015, p. 21)

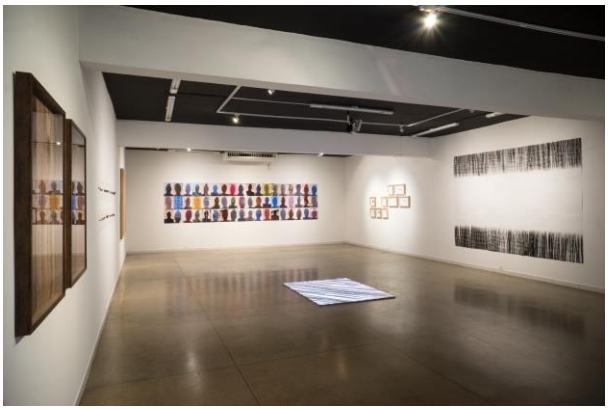
Algumas obras, feitas a partir do cabelo, são nomeadas de desenho expandido. Sobre o desenho expandido:

> Elias & Vasconcelos utilizaram o "campo expandido" em sentido metafórico para ilustrar as potencialidades interdisciplinares do desenho e a sua capacidade de incorporar linguagens provenientes de outros domínios artísticos. Entendido desta forma, o desenho sai beneficiado, já que se constitui, para além de uma disciplina com resultados, como um domínio de experimentação ou de ideação, transversal a muitas práticas profissionais. (ELIAS; VASCONCELOS, 2009, p. 8)

A criação de um álbum de família, feito para durar, para perpetuar no tempo. Esse álbum de memória ou álbum de família, esquiva-se dos padrões convencionais, fugindo da literalidade da figura humana, pois é possível se representar e/ou representar a figura humana com outras formas de narrativas. Assim, surgiu a pesquisa da artista.

Foram produzidas obras especialmente para a exposição intitulada *Entre Retratos*, um total de dez obras: *Autorretratos* (1 e 2) realizada com os cabelos da artista; *Obra sem título*, políptico, que estão com molduras em caixa alta para valorizar a expansão das linhas obtidas pelos fios de cabelos; *Obra sem título*, díptico, onde os papeis foram colocados em sequência de quatro em duas fileiras direto na parede em sentido horizontal, também desenho expandido; *Paisagem*, obra que também é apresentada sem moldura, com seis placas de papel fixados diretamente na parede, que traz os fios de cabelos sobre os papeis das extremidades; *Díptico*, em molduras e sem título, são várias mechas de cabelos coloridos, cada mecha é preparada e transformada em uma espécie de película que é colocada sobre o papel, assim as mechas coloridas são acrescentadas de cola e pinceladas com o auxílio de um pincel, como uma pintura; *Retratos*, as mechas de cabelos sobre papel catalogadas com a data e local da doação são apresentadas uma do lado da outra apoiadas em duas vitrines fixadas na parede, com tampo de vidro transparente; *Álbum de família*, é uma obra de segunda geração, além das mechas de cabelos de cada membro do núcleo familiar (pai, mãe, irmão, artista, irmã), foram acrescidos mechas de cabelos da família do irmão (irmão, esposa, filho e filha); *Quase paisagem*, é o primeiro vídeo que apresenta em uma exposição, que é uma sequência de fotos editadas em fusão umas com a outras. Essas fotos foram adquiridas a partir da captura de imagens dos fios de cabelos registradas por uma câmera capilar. O som escolhido para o vídeo é de movimentos das mãos no rosto e na cabeça. A passagem dessas imagens é propositadamente lenta evidenciando o tempo e a auto percepção. E por fim, *Autorretratos*, obra que gerou a pesquisa dos alunos, é uma série de 54 fotografias em impressão digital usando a técnica de lambe-lambe para fixá-las na parede uma do lado da outra em três fileiras. Esses autorretratos ou selfies, é o único trabalho da exposição que não tem o cabelo como material e introduz o figurativismo em meio as outras obras abstratas, mesmo de forma subjetiva. As fotos, feitas com um dispositivo móvel, captura a presença nos locais de passagem, dando ênfase no local, nas cores, texturas, luz e sombra. O que se revela ou o que se protege está no limite da silhueta produzida pela sombra. É a sombra mais uma vez elemento fundamental na obra (FABIANA, 2019).

Fig. 1. Panorâmica / Exposição Entre Retratos/ Foto: Filipe Leite



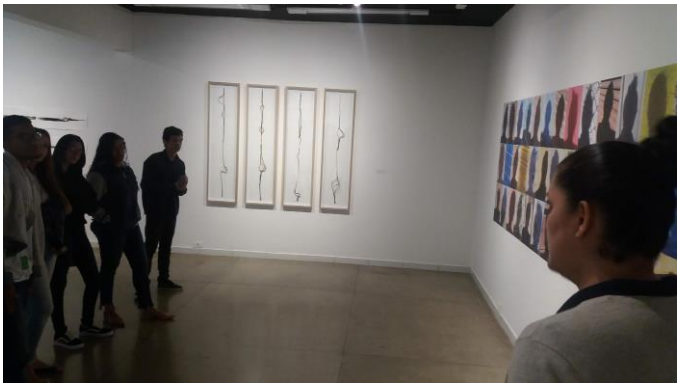
A ação educativa: visita técnica com os alunos do IFG-Campus Inhumas

Os alunos do segundo ano do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Agroindústria em Tempo Integral do Instituto Federal de Goiás – Campus Inhumas visitaram a exposição *Entre Retratos* no MAPA no dia 18 de maio de 2019 como visita técnica da disciplina *Arte e Processos de Criação/Artes Visuais*.

O Museu está localizado na Praça Americano do Brasil. O prédio onde está o MAPA, também abriga a Biblioteca Zeca Batista. Os alunos foram orientados a entrar na Galeria Loures onde estava acontecendo a exposição, para primeiro apreciarem as obras. Os alunos receberam lápis e papel, para colocarem suas perguntas e escrever sobre a obra que mais gostaram. A medida que finalizavam a apreciação, entregavam o papel. Em seguida fizemos um círculo na galeria onde os alunos conversaram com a artista. Em outra sala do Museu, uma mesa com algumas das etapas dos trabalhos foi preparada para que os alunos pudessem ver como se dá o processo criativo, puderam tocar nos materiais e fazer mais perguntas.

Fig 2. Exposição Entre Retratos, 2019. Acervo das autoras.

Fig 3. Exposição Entre Retratos, 2019. Acervo das autoras.



A arte contemporânea, é sobretudo, uma crítica desafiadora ao objeto da arte tradicional. A pergunta artística não é mais "o que fazer de novidade?" e, sim, "o que fazer com isso?" (BOURRIAUD, 2009, p.13). Trata-se de utilizar as formas e imagens da vida cotidiana e ressignificá-las na arte.

A intervenção artística: lambe-lambe no campus

No primeiro ano, com a disciplina *Arte* o objetivo é conhecer a arte em suas linguagens, códigos e tecnologias específicas, identificando fundamentos, conceitos, funções, especificidades e características das artes visuais, bem como a música, o teatro e a dança.

A disciplina onde foi realizado o trabalho de intervenção é ofertada no segundo ano do curso. Em um semestre a metade da turma fica com artes visuais e a outra metade com música. No semestre seguinte, invertesse a turma. A disciplina *Arte e Processos de Criação* se caracteriza por projetos de investigação e experimentação artística com técnicas, materiais, estilos e gêneros variados; apreciação e compreensão de diferentes poéticas em diálogo com as manifestações artísticas regionais nas diversas linguagens.

O trabalho foi desenvolvido em seis aulas. As aulas são semanais de uma hora e trinta minutos cada. Na primeira aula, foram retomados os conceitos de arte contemporânea e as possibilidades de intervenção no campus. Como esta disciplina trabalha com projetos, os alunos ao ver o trabalho dos alunos dos anos anteriores no campus ficam ansiosos para poderem criar projetos de intervenção. Na segunda aula, foi apresentado o trabalho da artista da exposição e algumas técnicas utilizadas por ela. No município de Inhumas não tem galerias ou museus de arte. Conversamos sobre a possibilidade de visitar a exposição em Anápolis. A disciplina prevê o uso de visitas técnicas pelos alunos. A terceira aula foi a visita técnica na exposição em

Anápolis. Os alunos conversaram com a artista e demonstraram interesse em criar um trabalho a partir da obra *Autorretratos* da técnica do lambe-lambe. A obra tinha várias imagens da sombra da cabeça da artista em vários espaços por onde ela passava. A artista, na ocasião, cedeu duas imagens da obra para os alunos.

Na quarta aula, definiram que cada aluno iria tirar duas fotos de sua própria sombra de corpo em espaços do campus. Nesta aula definiram a parede em que aplicariam as imagens. Na quinta aula, foi feita uma curadoria das fotos. Foram selecionadas 26 fotos, duas de cada aluno. As fotos foram impressas a lazer em papel A3.

A sexta aula foi a execução do trabalho. Foi feita uma mistura de cola para parede com água e aplicadas com um rolinho em cada imagem. Escolheram a ordem das imagens a partir da cor e disposição.

Segundo Oliveira (2015),

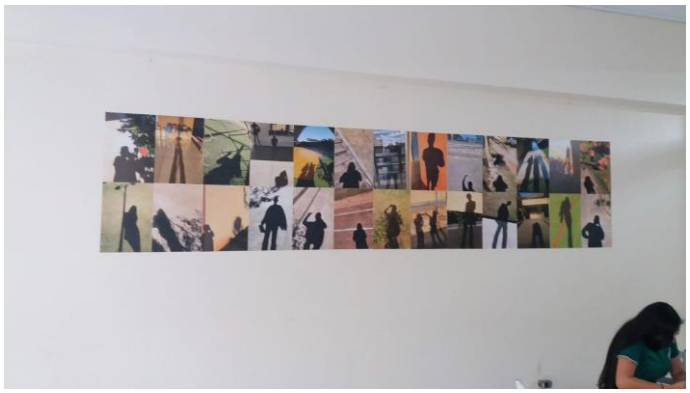
> A prática de colar cartazes é antiga. Os mais diversos estilos e formatos, produzidos e reproduzidos com múltiplos objetivos, disseminaram intenções e ideias no espaço geográfico que constituem parte da história mundial. A transformação dos cartazes associa-se à tecnologia, à estética e ao pensamento de cada época. [...] O lambe-lambe, cujo nome surgiu no século XXI, tem no cartaz o seu precursor, mas sua função o diferencia deste, pois está relacionado a um movimento com viés crítico e propõe uma ideia ou reflexão contrária a alguma conduta social ou desigualdade, ou simplesmente é resultado do trabalho de artistas e grupos de artistas que ocupam o espaço público com o objetivo de espalhar suas criações.

O lambe-lambe não serve somente a grupos organizados e a uma única reivindicação. Ações espontâneas e individuais também utilizam esta técnica para se comunicar com a cidade, expandindo o seu uso e as suas possibilidades enquanto mídia. Os alunos queriam intervir no campus com suas próprias imagens e mostrar seus espaços.

A jornalista do campus divulgou o trabalho nas redes sociais e o espaço recebeu várias visitações. O trabalho está em um espaço de convivência do campus.

Fig 4: Construção do trabalho no campus. Acervo das autoras, 2019.

Fig 5. Lambe-lambe no campus. Acervo das autoras, 2019.



Considerações finais

As galerias de arte devem ser locais sem restrição de público, onde todos possam visitar, conhecer e se apropriar de todo o conhecimento que as obras podem oferecer. A visitação pode e deve ser um momento de prazer, aventura e aprendizado. Quando um grupo de estudantes visita uma galeria e é proposta uma ação educativa, a ideia principal não é simplesmente ensinar, mas fazer com que esse encontro com as obras seja pessoal e coletivo, que cada aluno aprenda se divertindo e interagindo. Afinal, o simples fato de saírem dos muros da escola já é um aprendizado.

Quando essa visita é oportunizada com a participação do artista, o potencial do processo criativo é ampliado. Conhecer novos materiais, como foi o processo de criação, como foi o conceito da obra são formas de conhecimento e aprendizagem. O processo de criação se desenvolve apoiado num conjunto de experiências variadas como a formação do repertório de imagens, a descoberta de novas técnicas ou ainda na adaptação às possibilidades de materialização da obra à vida cotidiana.

Referências

BOURRIAUD, N. **Pós-produção:** como a arte reprograma o mundo contemporâneo. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CANTON, Katia. **O tempo e memória.** Temas da arte contemporânea. São Paulo, Martins Fontes. 2015.

ELIAS, Helena; VASCONCELOS, Maria. **Desmaterialização e campo expandido**: dois conceitos para o desenho contemporâneo. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/261698242_Desmaterializacao_e_Campo_Expandido_dois_conceitos_para_o_Desenho_Contemporaneo>. Acessado em 04/09/19.

FABIANA, Flávia. Catálogo de exposição: **Entre retratos.** Anápolis: Museu de Artes Plásticas de Anápolis/Fundo Municipal de Cultura, 2019.

FIGUEIRÓ, Natália. **A ação educativa e suas relações com ensino das artes**: relato de Experiência. Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/37932/000823946.pdf>

OLIVEIRA, Diogo. **Lambe-lambe**: resistência à verticalização do Baixo Augusta. Trabalho de conclusão Pós-graduação em Gestão de Projetos Culturais e Organização de Eventos. São Paulo: USP, 2015.

ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DE MÚSICA DA ESCOLA MUNICIPAL HOSPITALAR E DOMICILIAR IRMÃ DULCE

Rita de Cássia Silva Cardoso[1] – UFBA

Resumo
Esta pesquisa tem o objetivo de investigar como ocorrem as práticas de Educação Musical desenvolvidas pelos professores de música da Escola Hospitalar e Domiciliar Irmã Dulce. Fundada em 2015, no município de Salvador, Bahia, esta escola tem como público crianças doentes as quais se encontram com uma diversidade de limitações. Diante disso, após quatro anos da sua fundação, a presente proposta buscou compreender como as aulas de música estão organizadas nos diferentes locais de atuação da escola de acordo com o número de alunos e seus respectivos seguimentos, os espaços físicos e a implementação da educação musical conforme o que determina a legislação educacional brasileira acerca do ensino de música em escolas de Educação Básica.
Palavras-chave: Educação Musical. Classe Hospitalar. Classe Domiciliar.

Introdução

A Escola Municipal Hospitalar e Domiciliar Irmã Dulce da Rede Municipal de Ensino de Salvador, que se localiza na Av. Amaralina, nº. 16, Amaralina – Salvador – Bahia, foi oficializada através da Portaria nº 286/2015 de 28 de julho de 2015 e atualmente é a única escola de ensino básico regulamentada nesta modalidade no país.

A Escola hospitalar e domiciliar tem como mantenedora a Secretaria Municipal da Educação (SMED) e oferta os segmentos da Educação Infantil a partir do grupo 4, do Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, e Educação de Jovens e Adultos (EJA), atendendo alunos que se encontram em tratamentos de saúde e impossibilitados de frequentar escola comum.

As aulas são realizadas em hospitais, clinicas médicas, casas de apoio, casa lar e residências. A educação musical nesses ambientes é um campo de atuação relativamente novo no país, se considerar que são restritas as experiências de ensino de música nessa modalidade educacional, vinculadas a redes municipais de educação (CUNHA; CARMO, 2010; 2015).

[1] Licenciada em Música pela Universidade Católica de Salvador (UCSAL). Mestranda do Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES) pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora de Música de Classes Hospitalares e Domiciliares em Salvador. cassicas@gmail.com

Dessa forma, neste artigo, busca-se descrever como as aulas de música estão organizadas nos diferentes lugares de atuação dos docentes da escola, considerando o número de alunos e segmentos, os espaços físicos e a implementação da educação musical de acordo com a legislação brasileira.

A CLASSE HOSPITALAR E DOMICILIAR EM SALVADOR

Classe hospitalar e domiciliar é um atendimento pedagógico educacional que visa assegurar o direito fundamental a educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos impossibilitados de frequentar a escola regular, em decorrência de limitações impostas por situações de adoecimento permanente ou temporário em hospitais e domicílios (residências ou casa de apoio). Tal direito é assegurado pela Constituição Federal brasileira, em seu Artigo 205, que define a educação como "direito de todos e dever do Estado e da família" (BRASIL, 1988).

O atendimento pedagógico específico para cidadãos em situação de adoecimento, encontra-se respaldado na Resolução Federal 41/1995, a qual enfatiza, no seu artigo 9º, que toda criança tem "direito a desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do curriculum escolar, durante sua permanência hospitalar". (BRASIL, 1995).

No município de Salvador, o atendimento pedagógico em ambientes hospitalares e domiciliares foi iniciado em 2001, por meio do Projeto Vida e Saúde, fruto de um convênio celebrado entre as Obras Sociais Irmã Dulce (OSID) e a Secretaria Municipal de Educação (SMED), no qual a Secretaria seria responsável por ceder professores e coordenadores pedagógicos e a OSID ser responsável pelo espaço, o Hospital da Criança.

Neste projeto, teve-se a atuação de professores e coordenadores pedagógicos, assegurando ao aluno o direito de estudar, realizando ações educativas que objetivam garantir o vínculo dos alunos com a escola sem perder de vista o direito à saúde, que deve ser garantido de acordo com a Constituição Federal,

> [...] o funcionamento das Classes Hospitalares e Domiciliares acontecem a partir de uma parceria entre o Sistema de Educação e o Sistema de Saúde, onde [...] compete às Secretarias de Educação, atender à solicitação dos hospitais para o serviço de atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar, a contratação e capacitação dos professores, a provisão de recursos financeiros e materiais para os referidos atendimentos (BRASIL, 2002).

Em 2008, a partir da Lei 11.769, que determinou a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas, professores licenciados em música foram incorporados no quadro de docentes do programa de classe hospitalar do município de Salvador. Esse trabalho de Educação Musical foi iniciado de forma diferenciada, com adaptações para esses ambientes, sendo pioneiro nesta modalidade.

Com a crescente demanda de público para a Classe Hospitalar, surgiu a necessidade de implementar uma estrutura de trabalho pedagógico mais consolidada em hospitais e domicílios (Casas de Apoio, Residências e Casa Lar), onde crianças, adolescentes, jovens e adultos pudessem iniciar ou mesmo continuar o processo de escolarização durante o internamento.

Com essa nova pedagogia, pretende-se reduzir a evasão escolar, a diferença entre idade e escolaridade, aumentar a motivação e a autoestima e, o que é mais importante, criar condições favoráveis para que esses alunos retornem a sua escola de origem sem maiores prejuízos.

Diante disso, em 2015, no Município de Salvador, a Classe Hospitalar foi regulamentada através da criação da Escola Municipal Hospitalar Irmã Dulce. Em face a criação da escola, a classe hospitalar e domiciliar foi reorganizada do ponto de vista administrativo. Esse atual modelo de gestão substituiu o programa de classe hospitalar gerido pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Salvador em 2001, proporcionando a Classe Hospitalar maiores níveis de autonomia administrativa e pedagógica. Com isso, pôde-se constituir um Conselho Escolar, com maiores estímulos a participação em processos decisórias e a autonomia financeira para essa escola que coordena as classes (CARDOSO; CUNHA, 2018).

A partir da minha experiência nessa área, é possível afirmar que essa modalidade de ensino ainda é pouco conhecida e que, no caso da Rede Municipal de Salvador, o número de escolas, hospitais e domicílios atendidos ainda é insuficiente para contemplar a demanda de alunos com problemas de saúde.

Atualmente, a escola conta com 163 alunos matriculados e com o quadro docente formado por 35 pedagogos e quatro professores de música. A gestão é composta por uma Diretora, uma Vice-diretora e três coordenadoras pedagógicas. Os docentes desta escola atuam em 12 hospitais, quatro clínicas de hemodiálise, quatro casas de apoio, duas casa lar e 20 residências.

AS AULAS DE MÚSICA

Quatro professores licenciados atuam hoje na Classe Hospitalar de Salvador, dois deles com carga horária de 40 horas semanais e dois com 20 horas semanais, as horas aula são divididas entre diferentes unidades que podem ser Hospitais, Casas de Apoio e Residências, ensinando crianças a partir de 4 anos nos seguimentos de Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais e finais. As reuniões dos professores de música acontecem uma vez por semana para discussão, planejamento e avalição das atividades realizadas em suas aulas.

As práticas ocorrem semanalmente em cada unidade contemplada por aulas de música. As atividades musicais são planejadas e sistematizadas de acordo com a situação das crianças que apresentam doenças e idades variadas. O professor, para tanto, precisa considerar todas as situações que lhe são apresentadas. Deve levar em conta o espaço físico onde a aula ocorrerá, observar as limitações físicas de cada criança e ter sempre auxílio médico especializado. Sendo assim, é importante que o professor organize as suas aulas com o objetivo de atender as especificidades de cada aluno em termos de saúde, idade e nível de escolaridade.

Segundo Cardoso e Cunha (2018, p 8.), "as aulas de música são estruturadas sempre com início, meio e fim, por causa da incerteza de que aquele mesmo estudante estará com este professor em outro momento" Vale a pena ressaltar que nessa modalidade a prioridade é uma vivência musical que não se restrinja à criação de momentos de descontração e entretenimento, como afirma Cunha e Carmo (2015).

> É importante ressaltar que o objetivo da referida proposta em educação musical é assegurar a aprendizagem em música. Entretanto, também faz parte do propósito do fazer artístico, certos benefícios, os quais surgem como resultado de uma prática musical efetiva, própria e apropriada: a elevação da autoestima; a promoção de momentos de felicidade; a diminuição da ansiedade; o alivio da dor no ambiente hospitalar. (CUNHA; CARMO, 2015 p.4)

Os espaços físicos que os professores de músicas atuam são variados, podendo ser em salas especificas, com recursos e materiais pedagógicos, TV, DVD e mobiliário adaptados para a escola como as existentes nas Casas de Apoio e em alguns hospitais ou em leitos hospitalares e domiciliares.

Pensar no espaço físico é fundamental para o planejamento das atividades de música. Cada local tem a sua característica e o seu público específico, o que implica também na condição clínica da criança. As crianças internadas em leitos hospitalares geralmente estão mais

debilitadas, os locais e as condições físicas das crianças são mais limitados, o que demanda do professor um maior desafio para que as aulas sejam atrativas.

As atividades para esses locais devem ser de caráter lúdico, com pouco movimento corporal e com durabilidade em média de 20/40 minutos variando de acordo com o quadro clínico do aluno. Neste caso, as atividades de apreciação é um recurso didático importante para aulas em leitos de hospitais como afirma Cardoso e Cunha (2018)

> [...] apesar das limitações de movimentos corporais dos alunos, devido ao quadro clínico e do próprio espaço físico dos hospitais, a prática da apreciação pode ser utilizada como um recurso na prática do ensino de música na maioria das situações clínicas. Como exemplo, pode-se citar os casos de oferta de ensino para às crianças que se encontram em leitos de hemodiálise, pois estas não podem se locomover, mas são aptas a escutar, cantar e participar da atividade de apreciação [...] (CARDOSO; CUNHA, 2018 p.7)

Nos leitos de hospitais existem muitas interferências durante as aulas: circulação de profissionais de saúde, visitas de familiares e acompanhantes, o que exige do professor observar o que está acontecendo e colocar em prática as suas estratégias de trabalho trazendo para os seus estudantes sempre novos desafios que o façam se sentir estimulado com a presença da escola.

Nestes ambientes é preciso tomar muito cuidado com a higienização. O professor de música deve levar para suas aulas instrumentos de percussão pequenos e leves, de preferência que caibam no bolso do jaleco e fáceis de serem higienizados. Assim como levar um violão, *Ukulele* ou escaleta para o seu uso. Também são aplicadas atividades escritas com o objetivo de fixar o conteúdo trabalhado na aula. Para este fim, muitas vezes é necessário o auxilio de uma prancheta para alunos em leitos, esta deve ser de material plástico ou acrílico para que também seja de fácil higienização. É prudente que essa higienização aconteça entre um leito e outro para prevenir alguma contaminação.

Nas aulas de música nos hospitais, os alunos praticam atividades e reprodução de sons com o objetivo de percebe-los identificando um universo musical diverso através de diferentes vozes, instrumentos, ritmos e estilos musicais. A reprodução pode ser cantada ou executada em algum instrumento de percussão ou *ukulele*. O uso dos sinos musicais também são muito apropriados nesses ambientes para praticar escala musical e até tocar uma música de fácil execução. Vale ressaltar que alguns alunos, como por exemplo, aqueles que se encontram em sessão quimioterápica ou hemodiálise, muitas vezes estão indispostos e se recusam a fazer a

atividade prática. Neste caso, recorrer apenas a audição com o uso de algum instrumento, como o violão ou uma caixa de som *bluetooth* conectada ao celular pode ser suficiente.

Nas unidades que oferecem uma estrutura similar a uma sala de aula regular, as aulas podem ser estruturadas de forma menos limitada, pois as crianças geralmente estão em condições melhores de saúde. A maioria pode estar ali para pequenos procedimentos e com internação menos prolongada, possibilitando que as aulas de Educação Musical sejam ministradas com mais recursos.

Em Salvador, cinco hospitais já disponibilizam espaços para as aulas. Elas podem acontecer na brinquedoteca ou em algum espaço cedido para as atividades de música. Outros dois hospitais oferecem áreas abertas com mesinhas, cadeiras e parquinho, os chamados solares, um espaço que as pessoas utilizam para aproveitar o sol, sendo uma parte deste ambiente coberto e reservado para as aulas.

Existem também dois hospitais que, visando garantir a educação dos seus pacientes, construíram salas especificamente para o fim educacional. São salas de aula com carteiras escolares, mesinhas e cadeiras coloridas para crianças da Educação Infantil, quadro para escrever, computador, TV e DVD.

Muitas vezes, as atividades são feitas em grupo, o que possibilita utilizar jogos e brincadeiras mais divertidas como atividades rítmicas com copos e outros objetos na mesa, composição, execução e improvisação coletiva. Vale ressaltar que esses alunos estão hospitalizados e alguns podem ter limitações como, por exemplo, as crianças com o acesso venoso, a inserção de um cateter na mão que dificulta as palmas e a escrita.

Outro espaço de atuação dos professores de música da Escola Hospitalar são as Casas de Apoio. São casas de acolhimento a crianças em tratamento de oncologia, cardiopatia e uma variedade de doenças crônicas. São crianças e adolescentes provenientes do interior e atendidos pelo SUS. As casas oferecem a estrutura de um lar para crianças e acompanhantes com dormitórios, comida e transporte para os hospitais, garantindo o suporte necessário para realizar todos os procedimentos do tratamento. Atualmente duas Casas de Apoio são contempladas com aulas de música oferecidas pela escola. São locais bem equipados com mesas, cadeiras, material didático, quadro, computador e instrumentos musicais como violões, percussão e teclado. Nessas casas, embora as crianças estejam com enfermidades bastante graves, como câncer e cardiopatia elas estão fora do ambiente hospitalar, das sessões de quimioterapia ou pós operatório, e os movimentos corporais já podem ser explorados com menos dificuldade. Alguns

até conseguem aprender algum instrumento como violão ou flauta e é possível planejar uma apresentação para alguma ocasião.

As Casas de Apoio, são os espaços que mais se aproximam da escola comum. Com mais recursos pedagógicos e maior espaço físico. Além da sala de aula, tem outras áreas para serem utilizadas como pátio e parquinho, possibilitando o professor explorar mais o corpo e o espaço durante as práticas. Sendo assim, o correr, o dançar, a utilização do bambolê e da bola são totalmente possíveis. Dessa forma, nessas casas, é possível realizar um trabalho em conjunto, integrar o som ao movimento como caminhar em grupo se deslocando na mesma pulsação, experimentar diversas formas corporais e explorar possibilidades de deslocamento em espaços diferentes, favorecendo maior integração com o outro, o que torna a aula mais prazerosa.

A escola Hospitalar e Domiciliar Irmã Dulce, também oferece aulas de Educação Musical em residências de crianças que não podem frequentar fisicamente a escola por motivos de saúde. A Resolução n 02, de 11 de setembro de 2001, artigo 13 do Conselho Nacional de Educação define que

> [...] os sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de saúde, devem organizar o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de freqüentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio." (BRASIL, 2001).

A escola hospitalar atende esses alunos em domicilio de acordo com o MEC que em 2002 lançou o documento "Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações" que norteia o funcionamento do acompanhamento pedagógico no ambiente hospitalar e domiciliar definindo que

> O alunado do atendimento pedagógico domiciliar compõe-se por aqueles alunos matriculados nos sistemas de ensino, cuja condição clínica ou exigência de atenção integral à saúde, considerados os aspectos psicossociais, interfiram na permanência escolar ou nas condições de construção do conhecimento, impedindo temporariamente a freqüência escolar. (BRASIL, 2002)

Na Escola Hospitalar e Domiciliar Irmã Dulce, vinte alunos são matriculados e atendidos em domicílios por sofrerem de síndromes que os impedem de sair de casa como a

Disgenesia[2] do corpo[3] caloso, Lesão Medular[4] Congênita, Tetraplegia, Paralisia Cerebral e outras enfermidades. Muitos deles vivem em um leito equipado pelo SUS com aparelhos e profissionais de saúde, assegurando a criança uma assistência 24 horas como processo do seu tratamento. Também existem aquelas que, apesar de terem o cognitivo preservado e se movimentar como uma criança normal, não podem frequentar escola por algum impedimento da doença. Tomemos como exemplo uma criança portadora da Púrpura Trombocitopênica Imunológica, uma doença auto Imune que não permite que a criança tenha contato com maior número de pessoas, inclusive com a escola regular por conta da baixa imunidade.

As aulas de música em domicílios acontecem quinzenalmente e de forma individualizada. Todas as aulas são realizadas com o auxilio da pedagoga responsável pelo acompanhamento pedagógico do aluno.

Dar aulas de música em domicílios constituem um grande desafio. As aulas são ministradas dentro da residência do aluno, o que acaba tendo muita interferência da dinâmica da casa, telefone, campainhas, sons diversos vindo de outros ambientes etc.

Os alunos nem sempre respondem as atividades proposta pelo professor de música, demandando a busca por metodologias alternativas para estimular a criança a participar da aula respeitando os seus limites. Nas residências as atividades de apreciação são as mais executadas devido a grande limitação física da maioria desses alunos. O professor precisa ter a sensibilidade de identificar os sinais de comunicação emitidos por eles que podem ser pelo olhar ou por qualquer parte do corpo. É possível que eles toquem um pequeno instrumento de percussão para acompanhar uma música, embora os alunos mais comprometidos fisicamente precisem sempre de ajuda para conseguir segura-lo e toca-lo. Alguns desenvolvem habilidades com outros membros e pode-se citar como exemplo um desses alunos portador de triplegia , ou seja com ambos, braços e pernas paralisados, que consegue escrever e tocar um chocalho com a boca.

[2] Disgenesia do corpo caloso refere-se a uma má-formação deste que acontece no processo embrionário. Disponível em : https://pesquisa.bvsalud.org/adolecbr/resource/pt/lil-351429

[3] O corpo caloso é uma estrutura cerebral, que faz a conexão entre os dois hemisférios (direito e esquerdo) do cérebro dos seres humanos. Esta conexão estabelecida pelo corpo caloso é de extrema importância, pois os dois hemisférios trabalham em conjunto. Disponível em: https://www.todabiologia.com/anatomia/corpo_caloso.htm

[4] Lesão medular ou traumatismo raquimedular (TRM) é quando a medula espinhal é danificada, ocasionando paralisia temporária ou permanente dos músculos dos membros e do sistema nervoso autônomo e/ou alterações na sensibilidade. Disponível em : http://www.novoser.org.br/espacao_informacao_lm.html

Importante lembrar, que independente de qualquer ambiente onde as aulas de música aconteçam nessa modalidade educacional, não se trata de musicoterapia que visa a saúde do paciente e sim desenvolvimento pedagógico do aluno, que por conta das enfermidades e os medicamentos no tratamento podem ter o cognitivo afetado o que acarreta o aumento de suas dificuldades e consequentemente os desafios dos professores da Classe Hospitalar e Domiciliar da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Escola Municipal Hospitalar e Domiciliar Irmã Dulce atua em 23 unidades parceiras, entre elas 13 Hospitais, cinco Clinicas, três Casas de Apoio, duas Casas Lar e 20 atendimentos em residências de alunos. Uma parte desses alunos é devidamente matriculada na escola hospitalar por causa da impossibilidade de frequentar a escola comum, por motivos de tratamento de saúde ou internamento domiciliar, outra, frequenta as aulas, mas a matrícula é feita em suas escolas de origem.

As aulas de música são realizadas em 10 hospitais, duas casas de apoio e em apenas dois domicílios. Os 4 professores de música lecionam, prioritariamente, crianças em tratamento na pediatria, ou seja, da Educação Infantil e Ensino Fundamental, deixando a EJA de fora do cronograma da Educação Musical.

Dessa forma, através da realização desse estudo, que teve por base a minha vivência como docente da escola, pode-se afirmar que o número de professores de música lotados na escola é insuficiente para contemplar a demanda das unidades, domicílios e dos alunos matriculados ou não em todos os seguimentos. Diante disso, é necessária uma reflexão sobre o desafio de conquistar mais espaços nesses ambientes e ocupá-los de forma significativa para progressivamente ampliar o lastro da Educação Musical nas Classes Hospitalares e Domiciliares.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília**, 1988.

BRASIL. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 20/12/1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC; SEESP, 2002.

BRASIL. Resolução CNE/CBE n. 02, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n.o 177, Seção 1 E, de 14 set. 2001, p.39-40.

CUNHA, E. O. ; **CARMO**, R. S **Educação musical em ambiente hospitalar: uma experiência no município de Salvador**. In: ENCONTRO REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, IX., 2010, Natal-RN. Políticas Públicas em Educação Musical: dimensões culturais, educacionais e formativas, 2010. v. 1. p. 01-07.

CARDOSO, R. C. S. ; **CUNHA**, E. O. **Práticas de apreciação musical nas classes hospitalares e domiciliares da Rede Municipal de Ensino de Salvador-Bahia.** In: XIV Encontro Regional Nordeste da Associação Brasileira de Educação Musical- ABEM, 2018, Salvador-BA. Educação Musical em tempos de crise: percepções, impactos e enfrentamentos, 2018. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/nd2018/regnd/paper/view/2981

BRICOLAGEM E PESQUISA BASEADA EM ARTE: UMA PROPOSTA DE RELAÇÃO ENTRE METODOLOGIAS

Marcelo de Campos Velho Birck[1] – UFSM

Resumo
O texto compara os métodos da Bricolagem e da Pesquisa Baseada em Arte. Salienta analogias e divergências com base em artigos que versam tanto sobre os métodos quanto sobre práticas criativas relacionadas ao tema, complementada pela indicação de artistas (Bispo do Rosário, Efigênia Rolim e Gabriel Joaquim dos Santos). Ao final, apresenta uma tabela na qual características de ambos os métodos estão dispostos lado a lado, a fim de estimular possíveis entendimentos a partir do contraste.
Palavras-chave: Metodologia. Bricolagem e Pesquisa Baseada em Artes. Comparação de metodologias.

Introdução[2]

Neste artigo trabalharemos pontos de contato e afastamento entre os métodos da Bricolagem e da Pesquisa Baseada em Arte (PBA). Sendo relativamente recentes, tais métodos tem se mostrado adequados à pesquisa nas áreas humanas em função da flexibilidade e abertura para o subjetivo, priorizando antes a criação de processos significativos do que dados quantitativos e passíveis de repetição (sem, no entanto, descartá-los). De maneiras diversas, vários dos textos consultados criticam a naturalização de abordagens monológicas e lineares, naturalização esta que tende a ocorrer a pretexto de neutralidade científica. Em nosso entendimento, ao priorizar antes a persuasão através de formatos padronizados do que possíveis ressonâncias, tais abordagens não raro se mostram insatisfatórias seja para o assunto de que tratam ou para os resultados artísticos. Sem negar a validade destes procedimentos, teóricos tanto da Bricolagem quanto da PBA propõem sua incorporação a perspectivas mais amplas,

[1] Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da UFSM, e professor no Bacharelado em Música e Tecnologia da mesma instituição. Desenvolve pesquisa, na área de Arte e Transversalidade, na qual aborda relações entre o visual, o sonoro e o verbal a partir de metáforas estruturantes. eletrolas@mail.com

[2] Texto elaborado a partir de estudo desenvolvido como requisito parcial da disciplina de Metodologia da Pesquisa, coordenada pelo Dr. Altamir Moreira durante o primeiro semestre de 2019 no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da UFSM.

destacando a opção pelo "e" ao invés do "ou", e também a necessidade de uma formação ampla e rigorosa, a fim de evitar o risco de personalismos pueris e/ou narcisistas.

A fim de proporcionar uma ferramenta de consulta rápida, ao final do artigo apresentaremos uma tabela na qual aspectos de ambos os métodos estão dispostos lado a lado, estimulando assim possíveis entendimentos a partir de contrastes e afinidades.

Bricolagem

De forma resumida, bricolagem é usar os materiais e ferramentas que se tem à disposição, ambos podendo ser heterogêneos e muitas vezes limitados em seus recursos (tal limitação inclusive é considerada como um desafio a encontrar soluções criativas). É possível afirmar que a tarefa do *bricoleur* é compor um todo a partir de referências díspares, e cuja conexão está longe de ser óbvia. Além disso, há que se considerar o fato de que inúmeros artistas que trabalham com tal procedimento não possuem qualquer educação formal. Porém, de maneira que entendemos como complementar, inúmeros teóricos do método salientam a necessidade de uma sólida formação para o pesquisador. Quanto mais informado esteja, mais apto ele está para identificar as possibilidades de abordagem do seu assunto sob diversos ângulos.

Todos os textos consultados situam o uso do termo a partir da obra "O Pensamento Selvagem", do antropólogo Claude Lévi-Strauss. Com base em tal referência, Laila Loddi e Raimundo Martins (2009, p. 40) definem o *bricoleur* como aquele que se vale de uma coleção de resíduos da sociedade de consumo, salientando que para Lévi-Strauss tal coleção constitui um "subconjunto da cultura". Ao abordar o Novo Brutalismo proposto por Eduardo Paolozzi, Nigel Henderson, e Alison e Peter Smithson, Hal Foster (2011, p. 185) aponta que para Lévi-Strauss a própria concepção de mitos em sociedades primevas é um processo de bricolagem. Anna Dezeuze (2008, p. 35), em um artigo no qual identifica práticas bricolistas na arte contemporânea, cita a afirmação de Lévi-Strauss de que sociedades industriais toleram a bricolagem apenas como *hobby*. A autora conecta tal citação ao fato de que a assemblagem é uma forma de engajamento com o mundo, e não uma categoria formal (o que se aplica também à bricolagem, como prática artística e como método). Ao longo do texto, Dezeuze (2008, p.31) relaciona a bricolagem à arte conceitual (bricolagem de conceitos e linguagens), à concepção das atividades diárias como procedimentos bricolistas (de acordo com Michel de Certeau), e à estética relacional de Nicolas Borriaud. No entendimento de Luísa Günther (2013, p. 223), de

acordo com Lévi-Strauss as representações sociais adquirem sentido pelas conexões que estabelecem seja com a realidade ou com outras representações, vindo daí a dimensão de complexidade do bricolismo (um aspecto salientado por diversos autores). De tal afirmação, concluímos que representações podem atuar como interfaces de conexão umas com as outras, o que claramente favorece um bricolismo conceitual e relacional.

Na concepção de Paula Carpinetti Aversa (2011, p. 1047), o *bricoleur* considera o acaso desde o começo de seu trabalho, valendo-se dos recursos que possui sem planejamentos nem predefinições. Inventa modos de fazer a partir de materiais coletados, que ordena conforme a necessidade e sem visar à neutralidade científica, entendendo cada abordagem como uma entre muitas perspectivas que um fenômeno pode assumir. Aversa (2011, p. 1048-1049) aponta uma série de aspectos da bricolagem a partir de Joe L. Kincheloe e Kathleen S. Berry, dentre os quais destacamos os seguintes: 1) a bricolagem é uma atividade de natureza interdisciplinar, que considera tanto a invenção de modos de abordagem quanto a criação de suas próprias ferramentas metodológicas, teóricas e interpretativas; 2) o *bricoleur* imprime sua subjetividade na construção do conhecimento; 3) busca os métodos e teorias mais adequados às questões propostas, valendo-se de múltiplos processos e interpretações para produzir conhecimento, o que o leva a atuar como um "negociador metodológico" (o termo é de Kincheloe e Berry).

Apesar da abertura para o subjetivo, a bricolagem está longe de ser um método a esmo. Uma vez que se trata de um procedimento baseado na conexão entre perspectivas múltiplas, e que favorece mais a percepção de relações significativas do que a precisão e a previsão, demanda do pesquisador uma considerável maturidade e grande conhecimento de metodologias diversas, bem como a capacidade de conceber novas. Tais aspectos exigem uma formação ampla e multidisciplinar, que capacitem o *bricoleur* a abordar sob diversos ângulos os objetos e contextos que estuda. Por exemplo, uma imagem pode ser analisada com princípios da semiótica, identificando se tal imagem apresenta características de ícone, índice ou símbolo. Porém, se pode aplicar à mesma imagem noções de retórica visual, identificando seus aspectos de metáfora e/ou metonímia. Tais abordagens, no entanto, só são possíveis se o pesquisador ou possui familiaridade com os formatos acima citados, ou se está disposto a mostrar-se permeável a novos recursos. Joe L. Kincheloe (2007, p. 15) se declara entusiasta da bricolagem justo pelo potencial que tal prática apresenta para ampliação de métodos, de forma a construir uma modalidade mais rigorosa de conhecimento, e que configure uma alternativa a formatos positivistas e reducionistas. O mesmo autor salienta também a abertura da bricolagem aos

aspectos de invenção e imaginação contidos em toda pesquisa formal, afirmando que a ciência não é "tão limpa, simples e procedimental como os cientistas gostariam que acreditássemos" (p.18). Kincheloe prossegue dizendo que na bricolagem o processo pelos quais se seleciona as ferramentas metodológicas ocorre na medida em que surgem as necessidades no contexto da pesquisa. Ou seja, o método se faz durante o percurso. Ainda segundo Kincheloe, a bricolagem possui uma natureza subversiva que evita o reducionismo baseado na concepção cartesiana do desmembramento do todo em partes, e que a necessidade de estar informado sobre diversos procedimentos é tarefa para toda a vida (de forma análoga às já citadas formas de engajamento com o mundo de que fala Dezeuze). Para tal autor (p.26), o grande risco na pesquisa tradicional é a falta de consciência de que os sentidos são impostos ao mundo. Se o cientista não possui consciência de tal fato, participa de forma inconsciente da imposição.

Como exemplo de artista baseado em práticas de bricolagem (usar o que se tem com as ferramentas que estão disponíveis), citamos Artur Bispo do Rosário (1909-1988). Diagnosticado como esquizofrênico-paranoico, viveu por volta de 40 anos como interno da Colônia Juliano Moreira, no Rio de Janeiro. Neste local realizou a maior parte de sua obra, na qual resíduos diversos são integrados em procedimentos de assemblagem, muitas vezes combinadas a textos bordados em indumentárias de natureza diversa. Dentre os materiais que utilizava, estão as roupas dos próprios internos, as quais desfiava para enrolar em outros objetos que eram agregados em combinações inusitadas. Além de Bispo do Rosário, indicamos também a obra de Efigênia Rolim (1931) e Gabriel Joaquim dos Santos (1892-1985).

A partir dos artistas *bricoleurs* é que consideramos a metodologia da bricolagem. Se no primeiro caso objetos relacionados de maneiras não usuais podem ser entendidos como metáforas de conceitos, no segundo a relação se inverte: conceitos são concebidos como metáforas de forma a favorecer sua atuação como interfaces para conexões diversas. Porém, reforçamos aqui uma diferença básica apontada anteriormente: não é raro que os artistas aos quais se associa a bricolagem não possuam instrução formal, enquanto que para o pesquisador *bricoleur* é recomendada uma sólida formação. Em nosso entender, antes de contraditórias tais abordagens são complementares.

Pesquisa baseada em artes

De acordo com Belidson Dias (2013, p. 23), a Pesquisa Baseada em Artes (PBA) gera procedimentos que problematizam e incomodam as normas hegemônicas, sendo que é justo da

inadequação dos discursos em voga que surge tal método. Ainda de acordo com Dias (p. 23-26): 1) textos acadêmicos que registram práticas de arte tendem a dissimular e negar a atuação do sujeito, valendo-se dos aspectos de normalidade e estabilidade conferidos pelo uso de formatos positivistas; 2) a PBA estimula a crítica a tais normalizações, deslocando de forma intencional o estabelecido, concebendo o engajamento no método como um gesto criativo, e desafiando a noção do pesquisador acadêmico como detentor da verdade absoluta do saber; 3) não considera o sentido como algo a ser identificado, mas construído, construção esta mais valorizada que noções de infalibilidade, verificação e replicação; 4) a PBA propõe que os modos de representação e apresentação sejam afins com a complexidade do objeto abordado, incorporando para tanto imagens, narrativas e performatividades em relação paralela com o texto, sem que nenhum destes assuma necessariamente aspectos hierárquicos.

Fernando H. Hernández (2013, p. 56-57) ressalta alguns problemas passíveis de ocorrência na PBA. Por exemplo, a utilização de experiências pessoais tende a gerar uma tensão no processo narrativo / performativo. Nem todos os pesquisadores sabem lidar com a tensão entre o que se revela e o que permanece oculto (ou encontrar um equilíbrio). Além disso, o uso de processos artísticos tende a deixar lacunas em aberto, que mesmo estimulando processos de completamento por parte do público, pode deixar o trabalho vago, e desta forma não estimular qualquer tipo de conclusão ou produção de sentido. E acrescentamos, conforme já apontado, não é raro que pesquisadores menos amadurecidos confundam o pessoal com o personalista, o que acaba por conduzir a resultados ingênuos e/ou narcisistas.

Dentre as correntes da PBA, destacamos o método da a/r/tografia, cujo nome baseia-se nas iniciais das palavras *artist – researcher - teacher*. Segundo Rita L. Irwin (2013, p. 27-35), trata-se de um método cuja natureza rizomática está sempre fazendo conexões. O exemplo metafórico que tal autora fornece baseia-se no fato de que desvios no percurso entre dois pontos proporcionam o contato com aspectos adicionais que incrementam a compreensão da rota original, o que não ocorreria no caso de seguir pelo caminho mais curto (sem desmerecer, no entanto, a eficácia de fazê-lo). Irwin (p. 27-35) salienta também os seguintes fatores: 1) a investigação, mais do que agregada à vida do pesquisador, é a sua própria vida; 2) trata-se de uma forma relacional de investigação; 3) o a/r/tógrafo trabalha antes com modos de envolvimento do que com modelos ou lista de verificação de critérios.

A PBA propõe múltiplas abordagens (*renderings*). Irwin (p.33) expõe uma série deles a partir do trabalho de Stephanie Springgay, dos quais destacamos:

1) Pesquisa Viva: maneiras de ser e estar no mundo;

2) Metáfora / Metonímia: modos de tornar o que sentimos acessível a outros mediante o uso da retórica;

3) Contiguidade: relações entre e ao longo de identidades (arte/grafia, teoria/prática);

4) Aberturas: residir nos entre-lugares ("e"), com base na metáfora das brechas;

5) Reverberações: movimentos entre muitas conexões.

Em outro artigo, Irwin (2013, p.127-128) propõe o termo mestiçagem, que caracteriza como relações hifenizadas. Trata-se de uma metáfora tanto para os artistas - pesquisadores - professores que integram tais identidades, como também para processos e produtos. Tal noção de mestiçagem é exemplificada por tal autora mediante a figura de retórica da metonímia. De maneira resumida, a metonímia se refere ao todo através da parte, mediante objetos que estão em uma relação de contiguidade com este todo (por exemplo, a mão que balança o berço, sorver um cálice de vinho). Conforme a ideia das relações hifenizadas, o artista - pesquisador - professor vive numa vida contígua. Trata-se de um recurso que salienta o caráter de paralelismo das identidades assumidas pelo a/r/tógrafo. Para Irwin (p. 129), as três identidades se conectam via imagem e texto por um período determinado, de forma a encontrar ocasiões em que tais identidades se deslocam, se tornam adjacentes, se aproximam, mas não necessariamente se tocam (abrimos aqui um parêntese para destacar que, de maneira que não deixa de ser significativa, nos trabalhos consultados sobre a PBA o aspecto sonoro é bem menos considerado que os aspectos verbais e visuais).

Em função do trânsito entre métodos, a metonímia também ocorre na bricolagem. Como não poderia deixar de ser, ambos os métodos incorporam ainda a metáfora, que se baseia em aspectos de similaridade entre paradigmas comparados. De forma complementar à metonímia, que opera por contiguidade (ou seja, no eixo sintagmático), a metáfora opera ao nível da simultaneidade (no eixo paradigmático). É o que estamos a fazer neste artigo, destacando afinidades e diferenças através de analogias.

Considerações finais

Em nosso entender, bricolagem e PBA surgem como pontos de confluência temporária de métodos e práticas, que podem correr em paralelo (metonímia), se sobrepor (metáfora), ou promover a modulação de uma forma nos termos de outra (mestiçagem, ou como analogia forçada com o uso do termo em técnicas de síntese sonora). Esperamos que características de

uma e outra se esclareçam mutuamente mediante a comparação, deflagrando entendimentos e colaborando antes para um processo de construção de sentidos que para o estabelecimento de verdades fixas. A partir do que foi apresentado, propomos o seguinte quadro comparativo:

Tabela 1 Quadro comparativo dos métodos abordados

BRICOLAGEM	PESQUISA BASEADA EM ARTE
Relaciona métodos diversos.	Relaciona formatos de pesquisa e de apresentação (visuais, verbais, performativos, sonoros).
Surge em função da insuficiência dos métodos quando utilizados de forma monológica na abordagem de novos problemas.	Surge em função da insuficiência dos formatos tradicionais de pesquisa e apresentação no que se refere à práticas artísticas e educacionais.
Incorpora o aspecto lúdico na atividade de pesquisa	Incorpora o aspecto lúdico na atividade de pesquisa
Não descarta métodos, os incorpora a perspectivas mais amplas, visando racionalidades alternativas.	Não descarta métodos nem formatos, os incorpora a perspectivas mais amplas.
Abertura para o subjetivo, priorizando antes a produção de processos significativos do que o estabelecimento de dados quantitativos e passíveis de repetição.	Abertura para o subjetivo, priorizando antes a produção de processos significativos do que o estabelecimento de dados quantitativos e passíveis de repetição.
Alerta para a naturalização dos formatos consagrados.	Alerta para a naturalização dos formatos consagrados.
Potencializa disciplinas mediante hibridização, deflagrando modos de produção de sentidos a partir de uma fusão temporária de matrizes.	Estimula a mestiçagem mediante relações hifenizadas (por exemplo, artista – pesquisador – professor), com base em uma fusão temporária de matrizes.
Mais que uma classificação formal, é uma espécie de engajamento.	Considera o engajamento no método como recurso criativo.
Representações como interfaces metafóricas para conexões teóricas, conceituais e artísticas.	Representações como interfaces metafóricas para conexões teóricas, conceituais e artísticas.

Referências

AVERSA, Paula Carpinetti. **Bricolagem – procedimento artístico e metodológico**. In: GERALDO, Sheila Cabo; da COSTA, Luiz Cláudio (Org.). Anais do encontro da associação nacional de pesquisadores em artes plásticas. Rio de Janeiro: ANPAP, 2011.

DEZEUZE, Anna. **Assemblage, bricolage, and the practice of everyday life**. In: Art Journal, Vol. 67, No. 1 (Spring, 2008), CCA, 2008.

DIAS, Belidson. **A/r/tografia como metodologia e pesquisa em artes: uma introdução**. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Org.). Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia. 1ª ed. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

FOSTER, Hal. **Savage minds (a note on brutalist bricolage)**. In: October, Vol. 136, New Brutalism (Spring 2011), The MIT Press, 2011.

GÜNTHER, Luísa. **A gente faz o que pode com o que tem: ligeiras notas sobre a bricolagem**. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Org.). Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia. 1ª ed. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

HERNÁNDEZ, Fernando H. **A investigação baseada nas artes: propostas para repensar a pesquisa educativa**. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Org.). Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia. 1ª ed. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

IRWIN, Rita L. **A/r/tografia**. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Org.). Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia. 1ª ed. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

IRWIN, Rita L. **A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica**. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Org.). Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia. 1ª ed. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

KINCHELOE, Joel; **BERRY**, Kathleen. **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre, Artmed, 2007.

LODDI, Laila; **MARTINS**, Raimundo. **Bricolagens metodológicas e artísticas na cultura visual**. In: Martins, Maria Virgínia Gordilho; Hernández, Maria Herminia Olivera (Org.). Anais do 18º encontro da associação nacional de pesquisadores em artes plásticas - transversalidades nas artes visuais. Salvador: EDUFBA, 2009.

CAMADAS, LINHAS, ARTE E EGITO: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE ARTE COM SURDOS

Lucia Vignoli[1] – INES
Cristina de Pádula[2] – EBA-PPGAV
Layla Waltenberg[3] – UERJ/PPGARTES

Resumo
Relato de processo em aulas de artes visuais no Instituto Nacional de Educação de Surdos partindo da pesquisa e elaboração de projetos sobre arte egípcia. A partir de material imagético, os alunos acessaram variadas obras, nas quais articularam intervenções e arranjos, uma proposta de experimentar (ousar) participar de um 'jogo'; de camadas, linhas e tempos levando em conta a negociação que se estabelece quando são propostas ações coletivas. Consideramos ser de suma importância a partilha entre nós, professoras, e os alunos participantes visto que podemos potencializar o exercício da escuta ao outro, uma escuta 'visual', para uma educação com 'sentido' que se abastece da produção plástica, do estar 'entre-línguas' (português e Libras), da reflexão e da rede de relações possíveis que atravessam a prática.
Palavras-chave: Ensino. Arte. Surdos.

Introdução

O Instituto Nacional de Educação de Surdos é um instituto de educação básica bilíngue que possibilita a elaboração de projetos e processos educativos agregando professores com distintas trajetórias profissionais como colaboradores. Em parceria, abrindo-nos ao 'já' dos 'acontecimentos-aulas', ou seja, criando junto, nos envolvemos nos projetos e desenvolvemos propostas de pesquisas e atividades práticas a partir das características e interesses dos alunos. Valorizar a conversa como potência disparadora de ideias e processos foi o fio condutor e nos leva a indagação: É possível a conversa como metodologia de pesquisa? (RIBEIRO, 2018)

[1] Doutora em Arte e Cultura Contemporânea, UERJ. Artista e professora de Artes do Instituto Nacional de Educação de Surdos. luciavig@gmail.com

[2] Educadora e artista visual, atualmente é Doutoranda em Linguagens Visuais pelo PPGAV da Escola de Belas Artes da UFRJ. Como professora ministrou cursos na EAV-Parque Lage entre 1994-2015. Nos últimos dez anos tem coordenado programas educativos e projetos de formação para mediadores em diversos museus e centros culturais. Em 2015 e 2016 foi professora do curso de Especialização latu-sensu em Ensino de Arte da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Desde 2017 é professora na Escola Sem Sítio no Rio de Janeiro. cristinadepadula@gmail.com

[3] Cientista Política pela UNIRIO e Artista Plástica pela UFRJ. Atualmente cursa mestrado no programa de Arte, Cognição e Cultura da UERJ. laylawaltenberg@gmail.com

> Antes de verbo, conversar é uma postura, um posicionamento, uma abertura: ao encontro, ao diálogo. É um gesto de amor e de hospitalidade para com a alteridade. A conversa é um acontecimento, uma irrupção: aquilo que acontece borrando os contornos do esperado, desarrumando o ordenado, extrapolando o pensado. É a desestabilização do ser, ratificação do sendo. Como saber aonde chegará uma conversa? (RIBEIRO, 2018, p. 165)

Diante dessas indagações, acrescentamos: como medir a intensidade de uma conversa na qual o corpo se lança no discurso? As trocas entre línguas possibilitam a ampliação do repertório cultural de todos, surdos e ouvintes, e a produção de novos agenciamentos discursivos. O contato entre a língua brasileira de sinais e a língua portuguesa ativa camadas de sentido para além do previsível, é potência pura.

Levando-se em consideração as diferentes identidades surdas (PERLIM, 2013, p. 62) os alunos do INES possuem características e contextos familiares diversos que se tornam desafiadores para professores em sala de aula. Alunos surdos com pais ouvintes, surdos filhos de pais surdos, diversos modos de estar que determinam às vezes maior ou menor estímulo a oralidade e a prática da Libras. Há também estudantes com baixa visão ou diferenças cognitivas integrados. Alguns alunos possuem o implante Coclear e transitam entre ambas culturas (de ouvintes e surdos), entretanto há famílias de alunos que defendem a importância da valorização da cultura surda e o não uso do implante. Trabalhar com as diferenças, sejam físicas, motoras ou cognitivas não impediu o pleno desenvolvimento das atividades propostas. Muitas das atividades foram realizadas em grupos onde, ajudar o outro cria uma atmosfera colaborativa. Nas atividades individuais "o copiar a ideia do outro" era discutido enquanto possibilidade de apropriação, ressignificação a partir da interferência pessoal de cada um. O fato de as turmas serem reduzidas (geralmente até 15 alunos) é um fator importante para que estivéssemos atentas aos gestos e a comunicação em Libras. Levando-se em contas estas características tão distintas, além da diversidade étnica e minoritariamente branca, mais uma vez trabalhar referenciais europeus que muitas vezes os alunos não se identificam, foi descartado.

A comunidade surda brasileira é composta por um grupo cultural que compartilha a Libras, costumes e valores oriundos dessa língua e uma herança de lutas e conquistas, aberta e receptiva. O que caracteriza essa comunidade é o compartilhamento da cultura surda, forma de se estar, relacionar, comunicar e o fato de assumir uma identidade surda.

> Dentro do povo surdo, os sujeitos surdos não diferenciam um de outro de acordo com grau de surdez, e sim o importante para eles é o pertencimento ao

> grupo usando a língua de sinais e cultura surda que ajudam a definir as suas identidades surdas... Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das "almas" das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo. (STROBEL, 2008, p.24)

O ponto de partida da escolha do tema foi buscar referências de arte não europeia e a valorização da cultura surda diante da própria história. É reconhecido o destaque dos surdos na cultura e na história do antigo Egito, pois há relatos de que eram adorados como deuses e tinham a função de mediar as relações entre estes e os Faraós, e por isso eram temidos e respeitados pela população. (CARVALHO, 2007, p. 55). Ao terem contato com a informação de que o surdo era valorizado em outra cultura, há milênios passados, os alunos sentiram-se extremamente reconhecidos.

Diante da realidade brasileira atual consideramos a importância da valorização da cultura e arte produzida no continente africano de modo que o aluno construa referenciais ampliados que não reproduzam unicamente valores culturais, estéticos, e religiosos eurocêntricos. Apresentar referências e modelos distintos reforça a importância da diversidade e relevância de todas as culturas sem hierarquizá-las. Como ainda há predominância da cultura europeia nos currículos e práticas escolares, acreditamos no papel do professor como um agente indagador, tornando os alunos conscientes dessa diversidade e críticos quanto ao contexto cultural ao qual estão inseridos.

Os estudos pós-coloniais já apontavam para as vozes marginalizadas e silenciadas do Terceiro Mundo (HALL: 2003) mas o que a decolonialidade apresenta é a perspectiva do subalterno a partir de seu próprio ponto de vista, o que gera uma (rica) pluralidade de testemunhos e variedade de desejos que revelam os efeitos de preconceitos, marginalização e desigualdade social. Nosso percurso e pesquisa como artistas-professoras é permeado por reflexões no sentido de descolonizar nosso imaginário e a assumir uma prática que reflita sobre a tensão entre a pedagogia crítica antirracista e a pedagogia surda.

> Descolonizar o pensamento significa desenvolver a capacidade de desconstrução de nossas crenças, atitudes, ideias e metodologias. Temos que: estar dispostos a abandonar nossas certezas e as narrativas pessoais que segregam; desenvolver a escuta cuidadosa do outro e de si; e além disso, estar dispostos a uma série de riscos e vulnerabilidades presentes em nossas ações enquanto profissionais. (JANOARIO, 2018, p.147)

Desenvolvimento

As atividades apresentaram ampla experimentação plástica conjugada com referências e informações sobre a cultura do Egito antigo. Partimos da observação em livros e sites para 'aquecer' as ideias e introduzir o imenso repertório de imagens. Empregamos diferentes fontes de pesquisa para iniciar a produção: livros e catálogos sobre o tema proposto, vídeos e trechos de documentários, materiais variados que fomentaram o interesse e a curiosidade dos alunos levando-os a buscarem na internet outras referências. Como primeiro passo fizemos uma seleção de imagens, escolhendo e reproduzindo com o uso de uma impressora/fotocopiadora. Pudemos abordar aspectos da história do Egito, como: a importância dos faraós, a sociedade politeísta, a escala monumental dos edifícios e pirâmides, as cores empregadas nos artefatos e adereços, a crença em deuses e seres mitológicos, a rainha Nefertiti, a representação do corpo com a lei da frontalidade nas pinturas e esculturas entre outros.

Propomos aos alunos, em sequência, que experimentassem selecionar, recortar e produzir montagens com as imagens para posteriormente escolher um arranjo definitivo para fazer a colagem. Essa etapa foi feita individualmente por cada aluno. Com lápis de cera especialmente desenvolvidos nos diversos tons de pele fizeram interferências conforme fig.1 e 2. Os alunos já tinham trabalhado anteriormente com o processo da colagem realizando intervenções, sentiram-se à vontade com o processo, entretanto, o uso do lápis de cor com os diversos tons de pele foi significativo para retomarmos a importância de asseverar a necessidade de compreender a nossa história e os silenciamentos em torno das questões raciais e culturais.

Fig. 1 e 2.- Montagem, colagem e intervenções com imagens fotocopiadas recolhidas nos livros.

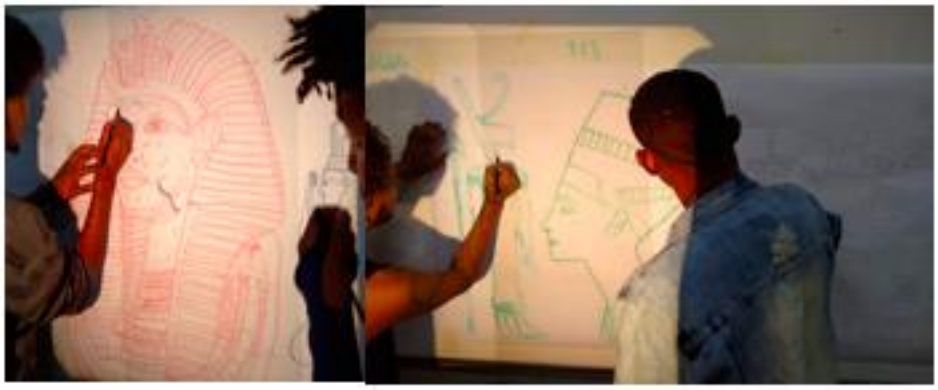
Esse projeto foi sendo desenvolvido em vários encontros-aulas e as atividades partiram de processos individuais para desdobrarem em produções coletivas. Nessa direção, como pode-se observar na Fig. 3, sobre os arranjos em colagens, os alunos elegeram pedaços para desenhar

com caneta permanente em folha de acetato. A escolha de vários pedaços de composições pode permitir muitas experimentações formais até a opção de uma composição final, demonstrando a disponibilidade de brincar e jogar com as imagens em diversas combinações. Discutimos com os alunos como essas experimentações de desconstrução da imagem podem ser um processo de investigação e estudo que se espraiam para outros ramos de conhecimento.

Fig. 3 - Desenho com caneta sobre acetato a partir das colagens.

O uso do retroprojetor para ampliar os desenhos despertou interesse e curiosidade, visto que as imagens podem ser repetidas, deslocadas e rebatidas. Importante ressaltar as discussões e negociações nessa fase, já que o painel coletivo é de todo grupo e cada aluno contribui e participa com seu desenho inicial podendo interferir nos traços dos colegas. Camadas e linhas se interpõem, se tocam na superfície do desenho. Linhas forjadas por gestos e temporalidades que não se esgotam na ação de desenhar. Fig. 4 e 5.

Fig 4 e 5 - Projeção dos desenhos sobre acetato em superfície de grandes, etapa feita coletivamente.



Na mesa o grupo define então os materiais para compor a imagem consultando por vezes os livros, pesquisando tonalidades e texturas. A sobreposição dos materiais gerou muitas descobertas, como por exemplo, o uso da aquarela sobre o lápis de cera e vice-versa. Fig. 6 e 7 Surgem novas manchas e massas de cor, mais 'camadas' de conversas, e nos damos conta que a Libras se configura um 'desenho' no espaço.

Com recortes semelhantes a *stencils* foram confeccionadas pequenas matrizes em papel para 'revelar' através de *frottage* uma imaginária escrita hieroglífica. Encontros e superposições de linhas vão compondo novas camadas, tudo envolto em agenciamentos: de linhas, de afetos e de experimentação. "Indivíduos ou grupos, somos feitos de linhas, e tais linhas são de natureza bem diversa". (DELEUZE; PARNET, 1998, p.101) A afirmação de Deleuze aponta três tipos de linhas: A linha dura - a que recorta a vida em segmentos bem delimitados, rígidos, códigos binários que nos definem – a linha flexível - que se refere à 'microdesvios' e limiares íntimos presentes em percepções e afetos – e a linha de fuga, nômade, que escapa e foge atravessando limiares e segmentos. Entre-linhas e entre-línguas, o português e a Libras, voltamos a aventura de Paulo Freire:

> Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito. (FREIRE:1996. p.77)

Fig. 6 e 7 – O trabalho coletivo na mesa usando giz de cera com tons de pele, aquarela, guache e canetas consultando livros e impressões.

Considerações finais

Experiência para Larrosa (2002), é o que *nos* passa, e não o que *se* passa. O que nos toca, acontece ou chega. Por isso, mesmo se duas pessoas vivenciarem a mesma experiência não *terão* a mesma experiência. O sujeito da experiência deve estar 'ex-posto', disponível para se afetar, pois se há 'im-posição' ou 'o-posição' há impedimentos à experiência, logo nada ocorre, toca, afeta ou chega. Acreditamos que experiências artísticas despertam a sensibilidade e subjetividade e que:

> Se eu entendo que arte e experiência estética oferecem possibilidades para nos colocar - mesmo que provisoriamente - no lugar do outro, as metodologias de pesquisa e ensino precisam buscar um caráter múltiplo, que vise à sua própria disseminação para encontrar lugares que desconhecemos, práticas que não vivenciamos, sentidos que não nos pertencem - que extrapolam nossos repertórios de vida. (TOURINHO, 2013, p 68)

A natureza da Libras é visual-motora e tem estrutura gramatical própria que associada a outros recursos de expressão constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, onde interpretação é também exercício de sensibilidade e de exposição de subjetividades, fato muitas vezes subestimado pela cultura ouvinte, que naturaliza a sua pretensa e 'neutra' superioridade cognitiva.

> Em nossos dias, para que não se torne mais um modo de desfiguração e de desumanidade, a busca de transformar a existência em arte não pode ser descontextualizada, não pode dissociar forma e sentido, e não pode ser dissociada de uma nova ética: de *reverência pela vida*, de respeito e admiração pela diversidade e pela unidade dos seres humanos, assim com a irmandade de toda as coisas. Essa nova ética é uma nova estética, e reciprocamente. (ANTÔNIO, 2009, p.130)

A ética de *reverência pela vida* apontada por Antônio se equaciona aos laços de amizade que sustentam o 'acontecimento' das 'aulas-encontros' que acreditamos serem potentes e férteis espaços-tempos de crescimento levando em conta que:

> Na amizade há uma conversa feita com palavras e sem palavras: a manifestação extrema do estar, que não admite cognição nem superposição nem autoridade. Trata-se de uma existência com a qual se pode contar na presença e na ausência: a proximidade nunca é suficiente, a distância nunca é demais. Trata-se de uma relação essencial, em que conhecer não é apenas uma opção entre várias, mas, a própria vontade de renunciar a conhecer, de declinar

> a interpretar, traduzir ou explicar: uma relação, então, na qual a voz de um e de outro se escutam mutuamente. (SKLIAR, 2014. p. 49)

Fig. 8 e 9 - Painéis finalizados.

A aula de artes para estudantes surdos, no contexto analisado, funciona primordialmente baseada na visualidade, capacidade imagética e imaginativa, tanto no preparo, apresentação, explicação para os participantes, quanto entre eles, em suas dúvidas e articulações para a confecção das atividades. Algumas das questões que nos acompanharam durante o percurso circulam em torno da temática da autonomia no aprendizado. Por isso desenvolvemos um cuidado em apresentar as propostas de forma aberta e livre para que os participantes possam perceber o grau de liberdade no projeto, de possibilidades a serem testadas e, que noções como erro e acerto estão distantes dos propósitos dessa vivência. Os objetivos e 'resultados' analisados também foram o interesse no trabalho e exploração de possibilidades, disponibilidade corporal e de troca com os demais do grupo, envolvimento e entrega nas partilhas como também confiança nas relações estabelecidas.

A variedade de soluções imagéticas apresentadas pelos estudantes, tanto na fase inicial, de colagem, quanto na final, de preenchimento, aponta o potencial de abstração que eles se permitiram. A ação de 'invadir' o traço 'do outro' e preenchê-lo com a coloração de sua própria escolha foi um caminho negociado, utilizado e repetido. Para além das soluções visuais artísticas temos que ressaltar a potência da partilha e do trabalho cooperativo nas aulas de artes. Acreditamos que resultados são retratos do processo, do que está sempre em movimento, em constante mudança e transformação. Para percebermos esses 'resultados' precisamos romper com a impessoalidade das avaliações, de forma que cada estudante seja percebido como autor de seu próprio trajeto e conhecimento, na medida que se permite mais, se expõe, conhece e

troca com os demais colegas, professoras e corpo de funcionários da instituição. Destacamos ser cada painel coletivo a culminância de um trabalho feito com continuidade e aprofundamento durante um bimestre.

Ao final, com os painéis finalizados (Fig. 8 e 9) já fixados nas paredes, foi solicitado aos estudantes que sinalizassem o que se lembravam do trajeto artístico, o encaminhamento, processos e suas preferências em relação a atividade proposta. Foi efetuado registro em vídeo no qual participaram todos, inclusive alguns dos mais tímidos, o que nos leva a acreditar que eles se apropriaram de novos conhecimentos, demonstrando confiança em se exporem daquela forma. O estímulo a ações colaborativas norteou o processo e pôs em relevo a possibilidade de serem reconfigurados outros momentos da História da Arte.

Confluímos, nessa 'aventura', ao que nos diz Roberto Corrêa dos Santos:

> - Lanço-lhes o corpo aqui: pondo-o na tela da escrita, e digo que, do termo contemporâneo, menos vale a "raiz" (temporâneo) do vocábulo e mais o prefixo : co-, a dar em: cooperativar, colaborar, compartir, coletivar: ser das coisas: o copeiro. Não mais o prefixo contra-: e sim a conjunção e: eeee. (SANTOS, 2015. p. 18)

A partir dos gestos combinados entre Libras e Português no ambiente de produção e reflexão artística, associado ao exercício da escuta-visual, podemos nos permitir e propor aos alunos uma vivência múltipla que se abastece do errar enquanto elemento construtor da coletividade. Errar ou experimentar a errância: entre propostas práticas, caminhos percorridos na história da arte e o trânsito entre línguas. Entendemos que nesse contexto somos aprendizes das dinâmicas surdas na sala de aula, na qual constantemente somos invadidas por inaudíveis fronteiras corporais que nos levam a repensar nossos corpos e ações dentro e fora do contexto escolar. A convivência com os alunos surdos na sala de aula é processo em constante fluxo, pois nesse encontro, sempre além das nossas expectativas, partilham-se saberes, transitam desejos em permanente e movente confluência nos acontecimentos-aulas.

Referências Bibliográficas

ANTÔNIO, Severino. **Uma nova escuta poética da educação e do conhecimento.** Diálogos com Prigogine, Morin e outras vozes. São Paulo: Paulus, 2009.

CARVALHO, Paulo Vaz de. **Breve História dos Surdos no Mundo**, editora Surd'Universo. Lisboa 2007.

DELEUZE, Gilles. **PARNET**, Claire. **Diálogos**. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro, São Paulo: Escuta, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HALL, Stuart. **Quando foi o pós-colonial? Pensando no limite**. In: HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*, p.101-131. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

JANOARIO, Ricardo de Souza. (org.) **Diálogos Interculturai**s. Rio de janeiro: Ayvu, 2018.

LARROSA, Jorge Bondía, **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, 2002.

MARTINS, Raimundo, TOURINHO Irene. **Pesquisa Narrativa: Interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Ed UFSM, 2017.

PERLIN, Gladis T. T. **Identidades surdas**. In: SKLIAR, C. B. (Org.). A *surdez: um olhar sobre as diferenças*. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 62-66.

RIBEIRO, Tiago; **SAMPAIO**, Carmen Sanches; **SOUZA**, Rafael de. (orgs.) **Conversa como metodologia de pesquisa: Por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem: educar**. Trad. Giane Lessa. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SANTOS, Roberto Correa dos. **Cérebro-Ocidente / Cérebro-Brasil. Arte/escrita/vida/pensamento/clínica Tratos Contemporâneos**. Editora Circuito. FAPERJ. 2015.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Ed UFSC. 2008.

TOURINHO, Irene. **Pesquisa educacional baseada em artes: A/r/tografia- Metodologia(s) de pesquisa em Arte/Educação: o que está (como vejo) em jogo?**. Ed UFSM, 2013.

CAMINHOS POSSÍVEIS PARA O DESPERTAR DO "ESTADO DE TRABALHO" DO ARTISTA DA CENA EM SEU TREINAMENTO: REVERENCIANDO O *CAVALO DE VENTO*

Vanja Poty Sandes Gomes Menezes[1] – UEA

Resumo
A pesquisa fundamenta-se em minha vivência artístico-pedagógica como docente do Curso de Teatro da Universidade do Estado do Amazonas e investiga as práticas do *Cavalo de Vento* e da *Reverência* como parte das pesquisas em andamento do projeto de extensão *Núcleo de Práticas Meditativas no Treinamento do Artista*. Nesse sentido, o ator/performer se aproxima do "estado de trabalho" em seu treinamento por meio exercícios contemplativos voltados tanto seu aperfeiçoamento psicofísico, quanto para a conexão com o ambiente na tentativa de dissolução de suas distrações cotidianas.
Palavras-chave: Treinamento de atores; Meditação; Processo Criativo.

Introdução

O *Núcleo de Práticas Meditativas no Treinamento do Artista* – NUPRAMTA – é um projeto de extensão que está em seu quarto ano de atividade e que visa oferecer aos artistas da Universidade do Estado do Amazonas e da comunidade manauara a possibilidade de vivenciar caminhos de experimentação em seus percursos inventivos por meio da articulação de técnicas provindas tanto da meditação, quanto do *hatha* yoga. O *Núcleo* tem como objetivo exercitar coletivamente experiências contemplativas como parte da preparação do ator/performer, buscando estabelecer brechas criativas em seus padrões habituais. Ao longo deste artigo, privilegiarei a reflexão acerca de duas práticas deste treinamento, o *Cavalo de Vento* e a *Reverência*.

A palavra *lungta* – *Cavalo de Vento* – é utilizada no budismo *Vajrayana*[2] como a alegoria que representa uma determinada qualidade de energia que afasta os obstáculos

[1] Professora de atuação do Curso de Teatro da Universidade do Estado do Amazonas, doutora em Artes da Cena (IA/Unicamp). Autora de *A cena e o sonho: poéticas rituais de criação na obra* do Odin Teatret (2015). Líder do grupo de pesquisa *Vazio: entre, além e através dos treinamentos e das performatividades da cena*, e do NUPRAMTA: *Núcleo de Práticas Meditativas no Treinamento do Artista.* poty.vanja@gmail.com

[2] A escola *Vajrayana* – visão do budismo *Shambhala* e tibetano – emprega técnicas tântricas de controle de energia como meios hábeis (*upaya*) para a iluminação, bem como a orientação direta de um mestre/guru.

psicofísicos do sujeito. Neste contexto, a potência do vento equivale a uma corrente de movimento vital da existência que, através do treinamento meditativo, podemos montar e domar como um cavalo, que também pode simbolizar as pulsões de nossas emoções e pensamentos. A partir da contemplação exercitamos o corpo mente e, consequentemente, nosso fluxo eólico de devaneios e de estados emocionais para que, com o tempo, comecemos aos poucos a domar este "cavalo selvagem" – que, em seu descontrole, carrega ilusões e distrações cotidianas. Para Sakyong Mípham Rinpoche, o *Cavalo de Vento* é "a capacidade de cavalgar a força e a vitalidade inerentes da consciência desperta" (MIPHAM, 2008, p.37), como um campo de força que surge quando conseguimos conter nossas desatenções e experienciamos o momento presente.

O mestre tibetano Chögyam Trungpa Rinpoche (2013), recorda que é a partir do *Cavalo de Vento* que a presença autêntica do praticante de meditação se revela, de modo que, através dele, este descobre diferentes formas de expressão da vitalidade – contentamento, alegria, destemor e sabedoria – em sua relação com o mundo. Como sol que alvorece, o procedimento é um meio hábil para o ator/ performer acessar a prontidão do fazer artístico, o estado de trabalho que ás vezes se perde no meio do treinamento, elevando sua inspiração no instante da ação cênica. Esta experiência de apreciação direciona a atenção para o momento do ensaio ou da cena, trazendo a sensação abertura para o ambiente e para outro, bem como a sincronia psicofísica do artista.

A prática do *Cavalo de Vento* como reverência na abertura e fechamento de processos artísticos

No budismo *Shambhala*[3], a instrução para a técnica do *Cavalo de Vento* consiste em diferentes passos, que variam de acordo com os níveis dos aprendizes. Trungpa Rinpoche inspirou-se na simbologia do *Ikebana* – arte japonesa voltada para a elaboração de arranjos florais – para desenvolver a vivência. Nela, as metáforas do céu, da terra e da humanidade são evocadas para trazer inspiração para a cavalgada: o céu traz consigo o espaço absoluto que move o meditador como uma página em branco prestes a beijar um pincel, transmitindo em sua

[3] O budismo *Shambhala* foi sistematizado por Chögyam Trungpa Rinpoche a partir da confluência de ensinamentos contemplativos de tradições orientais distintas: a espiritualidade pré-budista xamânica da Ásia Central – *Bön*; as linhagens budistas tibetanas *Nyingma* e *Kagyü*; o budismo Zen japonês; e o Confucionismo e Taoísmo chineses. O encontro desses caminhos espirituais tem como fundamento da prática a meditação voltada para a construção de uma sociedade iluminada – de modo que, em sua maioria, seus mestres e praticantes não se encontram reclusos em mosteiros, unindo atividade espiritual e secular, absoluta e relativa.

abertura um salto para a experiência do vazio; a terra é a base relativa e prática dos ensinamentos, referente ao chão que nos apoia e impulsiona na caminhada; e a humanidade se dá na união destes dois princípios no coração do praticante através da manifestação do instante presente meditativo.

Iniciei a vivência de *lungta* com o *Núcleo de Práticas Meditativas no Treinamento do Artista* no primeiro semestre de 2017 utilizando a prática de cinco etapas, que ocorre da seguinte maneira: em primeiro lugar o artista estabelece uma boa postura, tentando abandonar o pensamento discursivo; depois abre a percepção para a sola dos pés e para o topo da cabeça – a partir das metáforas do céu e da terra –, sentindo, ao mesmo tempo, as bases do corpo e a vastidão do espaço; em seguida conecta estes dois pontos de apoio no centro do peito, que se abre como um sol radiante descascando suas camadas protetoras e sentindo o calor da consciência desperta no instante presente – metáfora da humanidade; depois disso, o praticante se entrega para a sensação de presença que se espalha pelo corpo e busca ser genuíno com as impressões do momento, sem interpretá-las; por fim, o artista irradia para fora de si o calor do centro do peito e a qualidade de energia descoberta, ampliando-a para o espaço ao redor e para o coletivo.

Ao longo da pesquisa com o coletivo, a prática se mostrou de grande valia para trazer de volta à prontidão do ator/performer que divaga tanto em seus aquecimentos, quanto nas partituras físicas e na elaboração de cenas. Nas experiências atuais com o grupo, começamos o ensaio estabelecendo uma roda, entrando em contato com o espaço e, com uma reverência ao coletivo, elevamos o *Cavalo de Vento* para iniciar os trabalhos do dia. Da mesma maneira terminamos o ensaio, em círculo com a prática de *lungta* e uma reverência de encerramento. Percebi que, para trazer a abertura para prática meditativa, a técnica de cinco passos é interessante pois o artista tem tempo para conectar-se com o corpo, o agora, o ambiente e com as suas emoções, expandindo sua percepção psicofísica para começar a vivência criativa do dia reconhecendo estas sutilezas. A mesma observação é válida para o término do ensaio, pois com o cultivo de si e do grupo podemos readentrar o cotidiano com a nossa capacidade de apreciação desperta, de modo que arte e vida se misturam.

A reverência evoca um protocolo que, tanto do budismo, quanto das artes maciais orientais, simboliza a demonstração de respeito ao entramos e sairmos de um espaço sagrado, ao saudarmos um parceiro de prática ou um mestre. Em pé ou sentados, com as mãos apoiadas nas cristas ilíacas ou na parte superior das coxas e de cabeça erguida, curvamos o tronco para

frente visando demarcar o ambiente, um cumprimento ou o momento de início do treinamento meditativo. Na experiência do projeto de extensão, o ato fomenta a sensação de apreço pelo trabalho cênico e pelos colegas criadores, ao fechar ou abrir as práticas do dia após a limpeza da sala e dos aquecimentos individuais.

Yoshi Oida (2012) – ator japonês que se relaciona com o Zen budismo e outras tradições orientais em seus trabalhos – recorda que a ação está relacionada à respiração, pois expiramos ao longo do exercício de curvatura expandindo nossas potências – *prana*, *chi*, energias – para o espaço e para nossos parceiros de cena. A partir do contato com o centro do corpo, o artista aciona sua prontidão e presença para o treinamento, sintonizando neste gesto céu e terra, razão e emoção, inspirando-os e exalando-os para o ambiente como na prática do *Cavalo de Vento*.

> Curvamo-nos juntamente com o nosso parceiro. Isto não se dá por motivos religiosos. Também não se trata de uma mera formalidade. Quando nos inclinamos, esse gesto está relacionado com a respiração. Quando nos curvamos, expiramos. Este é um padrão físico. E, conforme expiramos, nossa energia vai para o nosso parceiro. Isso nos ajuda a desenvolver a respiração, com o nosso parceiro, e nos possibilita trocar energia. Curvar-se também ajuda a fazer conexão com a linha central do corpo. Além disto, quando nos curvamos ao mesmo tempo em que nosso parceiro, é possível sentir a relação especial que nos separa. Quanto mais nos acalmarmos, encontrarmos essa tranquilidade, mais livremente nos movimentaremos. Na realidade, uma simples ação pode conter numerosas possibilidades (OIDA, 2012, p.26).

Nas práticas do budismo *Shambhala*, a reverência é uma forma de consideração pela linhagem, pela tradição, pelos professores e pelos ensinamentos. Desta maneira, não devemos realizar esta ação de forma imediata ou com pressa, e sim elevar primeiro o *Cavalo de Vento* para depois, unindo movimento e respiração, oferecer esta experiência com delicadeza para um espaço, um grupo ou uma pessoa específica. Portanto, é preciso antes reconhecer a dignidade do outro para poder executar este gesto e, assim, é importante que possamos de alguma forma compartilhar nosso coração na prática. Acredito que este feito seja bastante relevante para o trabalho do artista da cena, resgatando através de sua intenção o valor de nosso ofício – ou mesmo nossa autoestima – em contraposição à sua imensa precariedade, representando no ato sua sacralidade e riqueza intrínseca.

Trungpa (2008) declara que, para sincronizar corpo e mente em estado meditativo, devemos nos educar por meio da disciplina. É importante entender que arte é vida e que, por consequência, o modo como nos vestimos, como realizamos nossa higiene pessoal, como nos alimentamos e como chegamos ao espaço de ensaio, são também atividades criativas e

influenciam na prática artística. Nesta perspectiva, a atitude de reverência faz parte do processo artístico e de toda e qualquer experiência, de modo que, como artistas, devemos tratar nossa vida com respeito. Gradativamente, este exercício amplia-se para a reverência por si mesmo, pelo outro, pela arte e pela vida.

A prática do *Cavalo de Vento* ao longo do percurso de ensaios

Para além da experiência da reverência, buscando acessar o *Cavalo de Vento* durante os processos criativos, compreendi que o procedimento de cinco passos era demasiado longo e poderia atrapalhar o artista que se descobria perdido no meio de seu percurso expressivo. Desta maneira, trouxe para os encontros a técnica de três passos que, como um sopro, traz a brisa do instante presente para ator/performer que contempla e se inspira nesta qualidade de energia para poder continuar agindo com disponibilidade em cena. A experiência de evocar o *Cavalo de Vento* em três passos se dá seguinte forma: primeiro aprimoramos nossa relação com nosso corpo e emoções buscando estabelecer um estado de presença; depois, a partir desta condição de abertura sentimos brotar a confiança na genuinidade de nossas ações; e, por último, irradiamos para o espaço as sensações da prática e seguimos desempenhando o que estávamos fazendo anteriormente.

> Realizamos nossa prática ininterrupta, em silêncio, sendo genuínos, estando presentes e reverenciando o *Cavalo de Vento*, foi como se abrisse o meu coração para o universo, o silêncio me levou para uma esfera muito particular, o meu autoconhecimento, em busca de realizar melhor meu ofício, não só por uma estreia, mas para mim mesma, meus sentidos, meu eu, com a energia a mil e muita disposição para criar e me experimentar (...) No jogo cênico descobri que não posso querer ter conforto, estar presa. Sentimentos: estado de batalha, presença, busca interior, montada em um cavalo, vigiando uma guerra com resistência, com velocidade e as vezes desacelerando, acelero e corro, isso é minha estratégia que acabou se tornando matriz de movimento (Diário de Bordo de MJ*, 18 set.2017).

Os relatos da atriz em seu diário de bordo revelam o diálogo entre espontaneidade e estrutura na construção de sua matriz de movimento com o apoio da prática do *Cavalo de Vento*. O pesquisador Daniel Plá declara que, no contexto de busca da organicidade do artista na prática cênica, "não se pode controlar ou prender o vento, mas se pode cavalgá-lo, abrir corredores por onde ele pode correr, assim não se cristalizam as formas, mas se retorna aos pontos de relação" (PLÁ, 2012, p.73). Neste sentido, elevar *lungta* pode ser um veículo para a percepção da

experiência direta da criação, de modo que o artista cultiva a si mesmo e, consequentemente, seu processo criativo, a partir deste ponto de referência e apoio.

Para Trungpa Rinpoche, o procedimento afasta as dúvidas do praticante, trazendo a confiança em suas capacidades. A técnica foi elaborada no início da década de 1970, quando o mestre tibetano cria o *Mudra Theater Group*, companhia teatral que fundou com seus estudantes baseada em princípios meditativos voltados para a cena, cuja sistematização foi chamada de *Mudra Space Awareness* – ou Gesto de Consciência Panorâmica no Espaço (tradução literal). Esses experimentos são de difícil acesso, pois Trungpa nunca realizou demonstrações de trabalho, apenas esparsas apresentações.

As informações que temos é que o coletivo se encontrava três vezes por semana para exercitar procedimentos influenciados pela dança monástica tibetana, pelo teatro experimental ocidental da época e suas reinvenções da noção de sagrado – *Living Theatre, The Byrd Hoffmann School of Birds, Open Theatre*, as práticas de Meredith Monk, entre outros –, e pela noção de meditação na ação: experiência contemplativa que se expande para a vida e para o engajamento com o mundo. Os princípios do grupo relacionavam-se com a desaceleração das atividades cotidianas para depois reconstruí-las cenicamente; a elaboração de movimentos precisos e lentos acompanhados de respiração intensa; a meditação caminhando como forma de trabalhar a experiência de contemplação fomentando a relação do ator com o espaço que o circunda e a transformação dos seus modos habituais de utilizar os sentidos.

> Esteja presente
> Seja genuíno
> Solte e irradie
>
> Instrução de Chögyam Trungpa Rinpoche para a elevação do *Cavalo de Vento*

Durante o treinamento pude observar que, com a técnica, os artistas ativam o foco para suas ações e, em boa parte das vezes, chegam a encontrar novos gestos expressivos na partitura física. O procedimento serve como estímulo para o ator/performer que tem dificuldades de concentração e de abertura para a superação de seus limites, principalmente quando ensaiamos por um longo período de tempo: os símbolos da terra, do céu e da união entre ambos no centro do peito do meditador são representações utilizadas em tradições espirituais diversas, tanto orientais, quanto ocidentais.

Na prática do *Cavalo de Vento*, estes signos figuram qualidades de sensação que incitam o trabalho do ator/performer, tais como: a estabilidade e força provenientes do solo, a vastidão do corpo no espaço da cena e do firmamento, e a expansão solar e intuitiva que irradia de nossas percepções artísticas no instante do exercício. Ao sentir os pés no chão, nosso corpo mente se equilibra na gravidade e nos permite estar presentes, criando uma base que empodera e traz pertencimento para a prática cênica. A medida que elevamos esta potência ao longo da coluna em direção ao topo da cabeça, vamos soltando nossos pontos de referência e nossa mente discursiva rumo ao insondável: a experiência estética que ultrapassa qualquer tentativa de conceituação. Finalmente, respiramos e permitimos essa vivência criativa inominada estender-se para o ambiente e para o outro – nossos parceiros artísticos – dissolvendo-se no espaço.

Essa dissolução, para Trungpa (2013), relaciona-se com a capacidade de conseguir relaxar e dançar em meio a disciplina da prática. O mestre afirma que esta qualidade relaxada não é simples, pois emana através da sintonia com o ambiente para a sua apreciação, como um sopro de energia autogerada do sujeito. Neste sentido, essa experiência tem um frescor que precisa renovar-se a cada instante de distração do artista em sua prática.

> Como os atores bem sabem, no instante em que se está emocionalmente preso num estado fixo, a interpretação nos escapa (...) Um bom cavaleiro se esforça conscientemente para unir-se a seu cavalo, deixando-o mover-se livremente, ao mesmo tempo que está no controle de cada ação. Damos ordens ao cavalo, estamos no comando. O cavalo segue nossa vontade, mas quando estamos montando bem o cavalo se esquece de nós, e nós nos esquecemos do cavalo. O impulso do cavalo e o impulso do cavaleiro unem-se até que não haja mais separação. Não basta apenas adquirir uma dinâmica do corpo (cavalo) e uma mente tranquila e alerta (cavaleiro). É preciso também encontrar meios de reuni-las, para que esses dois opostos possam facilmente trabalhar numa harmonia relaxada (MARSHALL apud OIDA, 2001, p.73-74).

Para Yoshi Oida, a mente dos atores é como o cavaleiro e o corpo é como o cavalo. Juntos eles passeiam por diversos territórios psicofísicos – campos abertos e densas florestas – sem demonstrar agitação ou instabilidade. Em busca do equilíbrio de suas ações artísticas, o ator/performer medita para não se sentir prisioneiro de suas emoções ou estados de ânimo. Esta qualidade de serenidade não traz rigidez para a cena, "mas uma prontidão fluida que nos permite responder às mudanças do mundo à nossa volta" (OIDA, 2001, p.72): o *Cavalo de Vento* alivia as oscilações e confusões do artista, trazendo disponibilidade para as inspirações e pulsões criativas que ocorrem na efemeridade de cada momento do ensaio/apresentação.

Em suas aulas, Oida traz da espiritualidade japonesa e chinesa a conexão entre céu e terra na geografia a do corpo do ator, promovendo uma fisicalidade cênica fluida como água entre estes dois pontos. Para o ator, dançamos essas metáforas mesclando três direções ao mesmo tempo – para cima, para baixo e para fora –, de modo que nossa coluna age como uma ponte que liga essas fontes de energia e, ao longo deste treinamento, "nos sentimos suspensos e equilibrados por essas duas forças, portanto a ação física se tornará mais fácil e obteremos foco para nossa concentração" (OIDA, 2001). No contexto do exercício, a verticalidade da espinha dorsal nos recorda que estamos vivos, pois a postura ajuda a romper com nossos padrões habituais e a dissolver nosso casulo, abrindo pequenos raios de sol no meio das nuvens do ego e dos pensamentos: relaxamos na vastidão do espaço.

Considerações

> Uma das novidades desse modulo é o *cavalo de vento*. Esse exercício evoca nossa natureza interior provocando um certo vigor que é determinante, pois essa força nos leva a concentração e orientação que é forma essencial da pesquisa. Nossa essência tem tudo a ver com essa metáfora, e o que mais me chama atenção é o poder que as palavras passaram a ter para mim, estou aprendendo a ouvir e sentir mais tudo ao meu redor (...) A potência de nosso interior é acionada com o exercício *cavalo de vento*, sendo este basal, quando acionado faz o encontro corpo e alma acontecer. Esse aprendizado propaga em mim ânimo e base para potencializar minha observação enquanto atriz (Diário de Bordo de LN*, 24 ago.2017).

Em paralelo a vivência desses exercícios, me indago preocupada sobre como estas experiências sensoriais simbólicas ainda tão sutis em meu próprio corpo reverberam no coletivo. Aos poucos pude compreender que estas imagens – budistas ou de outras tradições espirituais milenares – não deveriam ser encaradas como uma verdade rígida e encarnadas de modo homogêneo no corpo mente dos sujeitos: cada uma delas carregava em si mesma cargas metafóricas geradoras que, em contato com as diferentes subjetividades dos artistas envolvidos, traçava caminhos possíveis para a criação de cada um. Gaston Bachelard (1989) recorda que os símbolos derivam do encontro entre múltiplas tradições, constituindo-se em uma teia complexa de matizes culturais que se sobrepõem uns aos outros e que serão reanimados de distintas maneiras de acordo com os estados de ânimo e referências de quem os contempla.

Ao contrário do que observei no início da pesquisa com o grupo, com as mudanças de horário dos encontros do grupo para a manhã ou para a noite durante os semestres, e com as alterações de maturidade e personalidade das turmas, alguns outros exercícios contemplativos

não eram adequados para iniciar os trabalhos em algumas ocasiões: os artistas tinham sono, se cansavam com facilidade, demoravam muito a se concentrar, desistiam ou mesmo achavam a experiência maçante, de modo que precisei buscar outras estratégias de ação, como o *Cavalo de Vento.*

Este fato demonstra o maior aprendizado que tive ao longo das investigações do projeto de extensão: no treinamento do artista da cena é preciso saber lidar com a impermanência. Não existem fórmulas e soluções concretas, apenas pistas de um caminhar que funcionam (ou não) em um contexto específico, com um grupo específico de pessoas. Portanto, a poética do inacabamento se faz presente durante toda a pesquisa e as vivências que estão sendo aqui reveladas foram constantemente adaptadas às necessidades de cada coletivo com quem trabalhei e sigo trabalhando, como o *Núcleo de Práticas Meditativas no Treinamento do Artista.*

Referências Bibliográficas

BACHELARD, Gaston. **A chama de uma vela.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

MÍPHAM, Sakyong. **Governe seu Mundo: Estratégias Antigas para a Vida Moderna.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.

OIDA, Yoshi. **Artimanhas do Ator.** Com colaboração de Lorna Marshall. São Paulo: Via Lettera, 2012.

_____. **O ator invisível**. Com colaboração de Lorna Marshall. Prefácio de Peter Brook. São Paulo: Beca Produções Culturais, 2001.

PLÁ, Daniel. **Sobre cavalgar o vento: Contribuições da meditação budista no processo de formação do ator**. Tese (Doutorado). Programa de Pós- graduação em Artes do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas. Campinas: 2012.

TRUNGPA, Chögyam. **Shambhala – A Trilha Sagrada do Guerreiro**. São Paulo: Cultrix, 2013.

_____. **True Perception – The Path of Dharma Art.** Boston: Shambhala Publications, 2008.

CONCEITOS EMERGENTES PARA A ARTE/EDUCAÇÃO: PÔR TELEOLÓGICO/TRABALHO

Jaymini Pravinchandra Shah[1] – UDESC
Vinícius Luge Oliveira[2] – UDESC-UFRR

Resumo
A problemática sobre marxismo e ensino da arte vem sendo debatida em nosso grupo de pesquisa e aqui trazemos apontamentos iniciais. Preliminarmente, o foco do estudo ocorre no aprofundamento sobre Lukács e a sua concepção de arte. Trazemos aqui a reflexão sobre duas categorias, o trabalho que é a categoria fundante do ser social e o pôr teleológico que consiste em ser a antecipação de um pensamento que é objetivado para suprir uma necessidade, seja física, seja imaginada. A exclusão do acesso à arte na sociabilidade da classe trabalhadora e sua ausência na escola, espaço que deveria socializar os conhecimentos humanos, legitima discursos falsos, como o do "dom" e do "talento". Não a colocam como potencialidade histórica humana, mas como privilégio.
Palavras-chave: Ensino da arte. Pôr Teleológico. Trabalho.

Introdução

Tratar sobre conceitos emergentes com um autor que há mais de 40 anos faleceu pode parecer um despaupério. Além disso, se esse autor se localiza dentro da tradição marxista, perspectiva que pelas diversas maneiras foi dada como superada e sempre teima em permanecer e se fortalece em tempos de crise. Tal afirmação encontra lastro na tradição própria do campo das reflexões sobre o ensino das Artes Visuais no Brasil. Se chegou a nós de maneira sistematizada as experiências liberais que se originam e se desenvolvem a partir de Dewey, o mesmo não se pode falar das experiências de ensino nos primeiros anos da Revolução Russa, por exemplo, que inclusive precedem a conhecida Bauhaus. O próprio CONFAEB é palco de uma reduzida produção no campo marxista nos trabalhos publicados. Essa lacuna seja do ponto

[1] Doutoranda em Artes Visuais (PPGAV-UDESC);; Mestre em Artes Visuais (2016); membro do Grupo de Pesquisa Educação, Artes e Inclusão, CNPq/UDESC. Bacharel (2001) e Licenciada (2006) em Artes Visuais pela UDESC; Pós-graduação em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal, IFSC (2011). Tem experiência profissional na formação de professores. Atualmente é professora de Arte Visuais da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. 1. jayminipravinchandra@gmail.com.

[2] Doutorando em Artes Visuais (PPGAV-UDESC); Mestre em Educação (UFSM); membro do Grupo de Pesquisa Educação, Artes e Inclusão - UDESC. Bacharel e Licenciado em Artes Visuais. Professor do Curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Roraima. 2. v_luge@hotmail.com

de vista do conhecimento de experiências históricas, seja do conhecimento de possíveis contribuições do campo teórico originado em Marx, fato que envolve, também, a sorte editorial de muitos marxistas. Livros capitais não tem tradução para o português. É nesse contexto que, considerar categorias emergentes, categorias que não surgiram no último verão, se sustenta. Elas vêm a luz pela necessidade histórica[3]. São fruto do próprio movimento do real. Nesse sentido, esse artigo apresenta apontamentos iniciais sobre pôr teleológico/trabalho enquanto conceitos emergentes para a arte/educação. Esse binômio é tratado aqui a partir da perspectiva marxista, principalmente àquela próxima ao filósofo húngaro, Gyorgy Lukacs. A problemática sobre marxismo e ensino da arte vem sendo debatida em nosso grupo de pesquisa e aqui trazemos apontamentos iniciais. Preliminarmente, o foco do estudo ocorre no aprofundamento sobre Lukács e a sua concepção de arte. Transitar no complexo edifício teórico construído pelo filósofo, principalmente nas suas produções derradeiras é uma tarefa difícil. Assim como também o é, o acesso a obra do autor. Somente há pouco menos de uma década foi realizada uma tradução para o português de sua "Para uma ontologia do ser social" e ainda não há tradução de sua última obra publicada ainda em vida, na década de 60, a "Estética". Esse texto busca sistematizar a concepção materialista da ontologia lukasciana, especificamente no que tange ao binômio já mencionado enquanto conceitos emergentes para a arte/educação.

Partindo desse entendimento buscaremos na ontologia do ser social, elaborado por Lukács (2018), os princípios ontológicos fundamentais da atividade humana e seus desdobramentos históricos no movimento com o real em transformação contínua para investigar o ato criador da arte. Ao chegar à gênese da atividade, Lukács chega ao problema das mediações, e vê na estética um meio de se chegar à gênese das intencionalidades e pores teleológicos nos mais profundos graus de mediação da vida individual e social, como por exemplo a ideologia e entre as ideologias, a arte. Importante esclarecer que não iremos aqui discutir a categoria ideologia em Lukács, nem suas concepções na proposta marxiana. Muito porque não é nosso objetivo aprofundar questões mais específicas como os pôres teleológicos de segunda ordem e a práxis social. No momento, basta a reflexão sobre o trabalho como categoria fundante do humano e a projeção no futuro, da objetivação, o pôr teleológico, nas palavra de Lukács:

[3] O conceito de emergência é utilizado aqui nesse sentido, de vir à tona, de mostrar-se, de *emergere*. Para outros significados relacionados a origem do latim de *emergentia*, *emergente*, *emergere* e suas proximidades, mas não coincidência, com a origem latina de urgência, em *urgentia*, *urgente* e *urgere*, bem como sua utilização no campo da saúde, ver (GIGLIO-JACQUEMOT, 2005).

> para resolver o problema da "teoria-práxis" é preciso voltar à práxis, ao seu modo real material de manifestação, onde se evidenciam e podem ser vistas clara e univocadamente suas determinações ontológicas fundamentais. Assim o aspecto ontologicamente decisivo é a relação entre teleologia e causalidade. E constitui um ato primeiro no desenvolvimento do pensamento humano e da imagem humana do mundo equacionar o problema pondo o trabalho no centro dessa disputa, e isso não só porque desse modo é afastada criticamente do desdobramento do ser na sua totalidade qualquer projeção, não só porque o trabalho (a práxis social) é entendido como o único complexo do ser no qual o pôr teleológico tem um papel autenticamente real e transformador da realidade, mas também porque sobre essa base - e, ademais, generalizando-a e ultrapassando, com essa generalização, a mera constatação de um fato ontologicamente fundamental - é evidência a única relação filosoficamente correta entre teleologia e causalidade (LUKÁCS, 2018: p. 89).

Esse caminho é percorrido para entender a arte enquanto resultado do processo histórico humano e as razões dela, hoje, ser negada a maioria da população.

Primeiros conceitos

A diferença entre o desenvolvimento das forças produtivas e relações de produção, tem papel fundamental na dialética do movimento e desenvolvimento da sociabilidade humana. Na estética para Lukács (1966), seus objetos são sempre um reflexo da mesma realidade objetiva, que também é refletida seja pela ciência, seja por reflexos como a magia e a religião. Assim, para ele, fundamentado em Marx, a arte faz parte do processo de humanização do ser humano no movimento de como o homem transforma o mundo e a si mesmo.

No seu estudo sobre a estética, no livro *Estética - Tomo I* (1966), ele afirma:

> (..) jamás ha surgido una obra de arte importante sin dar vida con la forma al hic et nunc histórico del momento figurado. Ya tengan los artistas consciencia de ello, ya produzcan creyendo que producen algo supratemporal, o que continúan simplemente un estilo anterior, o que realizan un ideal "eterno" tomado del passado, el hecho es que, en la medida en que sus obras son artisticamente auténticas, nascem las más profundas aspiraciones de la época en que se originam; el contenido y la firma de las creaciones artísticas verdaderas no pueden separarse nunca - estéticamente - de ese suelo de su génesis. La historicidad de la realidad objetiva cobra precisamente en las obras de arte su forma subjetiva y objetiva (LUKACS, 1966, p. 25).

Essa perspectiva coloca o estético em uma dimensão essencial da humanidade, mas uma essência que se afasta de qualquer metafísica. Nela é o próprio processo longo e complexo da história humana que possibilita características específicas se desenvolvem, apresentam

continuidades e se apresentam, pela sua manutenção, como traços essenciais humanos. É nesse sentido que a arte é uma qualidade essencial da humanidade. A atividade artística, nessa perspectiva, é fundada no trabalho e desencadeada do processo de desenvolvimento histórico-social da humanidade.

A arte como capacidade de transformar a percepção imediata, pela catarse, momento de suspensão do cotidiano em que a percepção dessa mesma cotidianidade se modifica "representa na experiência humana um processo criador de formas e valores que constituem em seu conjunto a esfera estética" (Lukács apud Perrone, 2003: p. 28). A ideia, para Lukács, da arte como reflexo intensivo da realidade objetiva está ligada ao fato de que todo reflexo é fruto da realidade unitária. Separa-se da esfera quotidiana para a ela voltar, e à ela enriquecer. Razão pela qual precisa ser combatida pela burguesia em maiores ou menores graus, dependendo da fração de burguesia. Desde uma clara censura à apropriação enquanto mercadoria.

Compreender o ser social enquanto processo do desenvolvimento do trabalho impõe reconhecer um momento central na atuação do homem com a natureza, o pôr teleológico. Sua objetivação implica que o ser humano conheça a realidade concreta que o envolve, pois:

> Somente sobre a base de um conhecimento ao menos imediatamente correto das propriedades reais das coisas e dos processos é que o pôr teleológico pode cumprir sua função transformadora (Lukács, 2018, p. 288).

Tal afirmação valia tanto para Michelangelo ao estar frente à um bloco de mármore, quanto para um fotógrafo que precisa dominar o conhecimento objetivado em sua máquina, quanto ao jardineiro ao podar uma roseira. Conhecer as "propriedades reais das coisas" é condição *sine qua non* para o sucesso da empreitada. O domínio sobre as causas e os efeitos, a relação de causalidade, articula-se com o imprevisto, a casualidade Nessa perspectiva, a atividade artística, assim como o trabalho, carregam a particularidade histórica da dimensão ontológica.

Contribuindo com o debate, István Mészáros (2006) analisa em seu livro, a "Teoria da Alienação em Marx" para desmistificar análises, parte do entendimento sobre a gênese da alienação na e da atividade humana, materializada no trabalho, em suas diferentes formas de objetividade, trazendo a perspectiva de superação dos processos concretos de alienação, que no capitalismo se expressam pelo fetichismo. Destaca o autor (2006) que, para isso ocorrer, há necessidade de compreensão dialética sobre as consequências da atividade produtiva como

fonte da alienação e da possibilidade histórica de superação dessa alienação. Na estrutura historicamente dada da atividade produtiva, o capitalismo reifica o homem e suas relações e tudo é transformado em uma mercadoria. Nesse processo a divisão social do trabalho impõe a ampla maioria o afastamento do acesso à riqueza construída, e entre essa riqueza os conhecimentos da realidade objetiva, os reflexos mais elaborados dessa realidade e por conseguinte, a arte. Tal fato cria as bases objetivas para o conhecido discurso ideológico do "dom" que se justifica pelo impedimento da maioria em ter acesso ao campo artístico.

Em suma, o trabalho é a categoria fundante do ser social que ao ter uma necessidade, seja física, seja imaginada, antecipa o resultado (pôr teleológico) em sua mente. Seja no planejamento de cortes em uma roseira (conhecendo o momento, os ângulos e a quantidade) para se ter um resultado esperado, quanto no entalhe de uma escultura em mármore.

Na tradição marxista (MÉSZÁROS, 2006, p. 186), "o consumo cria o impulso para produzir", essa relação de interação é, por vezes, esquecida. Assim, a natureza da necessidade revela o caráter específico da atividade em questão. A arte, nesse sentido, também envolve o consumo. Se uma obra de arte é consumida como simples objeto de luxo, acessório para demonstrar a ilustração de poucos, isso mostra que há em seu ser específico como obra de arte, uma profunda caracterização reificada pois, se a obra de arte é consumida como objeto comercial, o "impulso de produção" criado por esse tipo de consumo será aquele que produz objetos comerciais (produção de mercadorias). Mészáros (2016, p. 173) pontua que, em relação aos aspectos estéticos, a alienação afetou profundamente – e continua a afetar – tanto a criação artística como o gozo estético, sendo que "a influência contemporânea de Marx entre os escritores está intimamente ligada a esse fato". Foi ele quem alarmou para a alienação artística na sua análise sobre as condições que envolvem o artista de sua época, vislumbrando, na tendência anti-artística, como que uma condenação do capitalismo, como medidas para uma transformação radical da sociedade. Por isso, as considerações estéticas ocupam um lugar muito importante na teoria de Marx, ainda que não apareçam explicitamente como reflexões específicas sobre estética. A dialética marxiana propõe na abstração um momento de aproximação da análise social que se direciona à uma maior concretude, por meio de uma contínua saturação de determinações, só nesse sentido que é possível entender a amplitude de seu pensamento econômico, enquanto forma de reprodução da vida humana, que vai além da concepção burguesa e seu diálogo com a dimensão estética, das relações entre necessidade e valor:

> É impossível compreender adequadamente até mesmo sua concepção econômica sem entender suas ligações estéticas. Isso pode parecer estranho a ouvidos afinados com o utilitarismo. Para Marx, porém, a arte não é um tipo de coisa que pode ser atribuído à esfera ociosa do "lazer" e, portanto, de pouca ou nenhuma importância filosófica, mas algo da maior significação humana e, portanto, também teórica (MÉSZÁROS, 2006, p. 173-174)

Nessa percepção de análise, Mészáros (2006) chama a atenção para o próprio ser humano que, muitas vezes, é encoberto pelos diferentes padrões e graus de mediações. Também para o fato de que, pelos diferentes instrumentos conceituais que poderiam – e podem – parecer totalmente livres de elos e determinações "antropocêntricas", mas que, por mais que sejam mediados, todos os conceitos só adquirem significado por meio desses elos. Significado e valor estão interligados nessa perspectiva, intimamente ligados. Baseiam-se na constituição do homem como um ser natural automediador, pois não pode haver valores sem necessidades correspondentes.

Mesmo um valor alienado deve basear-se em uma necessidade de correspondência alienada. E, neste sentido, "a arte também representa valor apenas na medida em que há uma necessidade humana que encontra realização na criação e na apropriação de obras de arte" (MÉSZÁROS, 2006, p. 174). A concepção dialética, portanto, é a chave de interligação do significado entre necessidade e valor, identificando, nessa relação, uma parte específica da natureza humana, como um ser automediador, mas que só pode ser compreendida por meio do conceito histórico da gênese do valor.

Partindo dessa perspectiva chegamos as condições mais concretas sobre o ensino da arte, seu necessário enfraquecimento na educação pública realizado pelos interesses do capital, a sempre presente "polivalência" e a diminuta carga horária. Se a arte é fruto do trabalho humano e seu reflexo é sempre reflexo da realidade objetiva, ter contato com essa objetividade, conhecê-la, não é do interesse da classe dominante. A relação com essa dimensão humana só pode ocorrer de maneira superficial, nos limites que enquanto trabalhador será necessário para a venda de sua força de trabalho.

A exclusão do acesso à arte na sociabilidade da classe trabalhadora e sua ausência na escola, espaço que deveria socializar os conhecimentos humanos, legitíma discursos falsos, como o do "dom" e do "talento". Não a colocam como potencialidade histórica humana, mas como privilégio. Não haverá metodologia boa o suficiente que consiga superar os limites de no máximo dois encontros semanais de 50 minutos, muitas vezes em dias diferentes. Da mesma

forma não haverá superação dessa situação se também não pensarmos o ensino para que se socialize os conhecimentos artísticos, já nos limites dessa sociabilidade.

Considerações Finais

Tanto na arte quanto na educação é preciso ter presente a relação dialética entre ambas na práxis arte/educativa. Assim como a dimensão da totalidade e a perspectiva de classe na sua mediação, uma práxis que não nega a realidade histórica contraditória e alienada do ser humano na sociedade capitalista, pois, como uma atividade histórico-política, entrelaça dialeticamente na atividade da arte, ação e reflexão, política e filosofia é necessária no ensino da arte. Na própria atividade artística e no seu ensino como lugar de luta de intencionalidades enquanto síntese da experiência individual e coletiva da sociedade.

Ato fundante da humanidade, o trabalho e a intencionalidade projetada (o pôr teleológico) aglutinam em conjunto suas formas específicas, políticas, artísticas e produtivas como um ritmo contraditório entre a atividade da consciência e sua realização. No processo criador, a dinâmica entre as dimensões objetivas e subjetivas, interior e exterior, se dá de forma imbricada e indissolúvel. É característica da práxis do processo criador, a imprevisibilidade do processo e do resultado, pois acontece na própria imanência e na particularidade da vida individual e social, em seu aqui e agora histórico. Mas tal imprevisibilidade apresenta continuidades históricas, a continuidade de negação do acesso a arte, de um ensino de arte emancipador para ampla maioria da população. O estudo dessas duas categorias nos apresentam tal situação como uma condição da sociabilidade capitalista, o que leva a perspectiva de uma necessária mudança.

Referência Bibliográfica

GIGLIO-JACQUEMOT, A. Definições de urgência e emergência: critérios e limitações. In: **Urgências e emergências em saúde**: perspectivas de profissionais e usuários [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005. Antropologia e Saúde collection, pp. 15-26.

LUKÁCS, Gyorgy. Os princípios ontológicos fundamentais de Marx. In: **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2018

_____. **Introdução a uma Estética Marxista**: Sobre a categoria da Particularidade. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Estética - Tomo I**. Cuestiones Preliminares y de Principio. Tradución de Manuel Sacristán. Barcelona - México: Ediciones GRIJALBO, 1966.

_____. O Trabalho. In**: Para uma Ontologia do Ser Social II**. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 41-158.

MÉSZÁROS, István**. A Teoria da Alienação em Marx**. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

PERRONE, Cláudia. **Lukács:** A imitação da vida. In: *Lukács e a Literatura*. BORDINI, Maria da Glória. (Org.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p. 13-32.

_____. Lukács, a alegoria e o nada. In: **Lukács e a literatura**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2003.

TORRIGLIA, Patrícia Laura. Produção do Conhecimento e Educação: considerações para pensar o ser social na sociedade contemporânea. In: LEITE, Denise, SANTOS LIMA, Elizeth. **Conhecimento, avaliação e redes de colaboração***:* produção e produtividade na universidade. Porto Alegre: Editora sulina, 2012. capítulo III, 76 a 96.

CONSTRUINDO CAMINHOS DE EMPODERAMENTO PELA DANÇA: VISUALIDADES E PROCESSOS DE CRIAÇÃO NO PROJETO ORLANDANÇA

Janaina Pimenta Calixto[1] – FAV-UFG

Resumo
Este trabalho trata de relatos de minha experiência docente em dança na Escola Municipal Orlando de Morais em Goiânia, no Projeto Orlandança, trazendo como narrativa os processos de criações lá construídos e as relações entre visualidades, dança e empoderamento social dos sujeitos envolvidos. Dialogamos com autores como Marques (2010), Lobo e Navas (2008), Côrrea et.al (2015), Campos (2012), Baqueiro (2012) e Freire (1979, 1981, 1987). Relatamos as atividades mais significativas durante o processo de criação de três coreografias, as relações das temáticas trazidas e experenciadas com o contexto social destes sujeitos e suas visualidades e por fim, as falas dos alunos de como as aulas de dança e os processos de criação nestas podem ter contribuído para que pudessem mudar a forma desses sujeitos lerem e intervirem no mundo, a fim de se empoderarem e (re)existirem cotidianamente em seu contexto social de periferia.
Palavras-chave: Dança. Periferia. Empoderamento social.

Introdução

Tratar a temática dança no contexto escolar na atualidade, significa uma infinidade de olhares, pesquisas, referenciais e metodologias, há quem defenda a dança na escola de forma meramente tecnicista, como apenas reproduções acríticas de movimentos, em contrapartida, existem outras possibilidades mais críticas e sensíveis de diálogos e ensino de dança na escola.

A Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME) ainda não possui um quadro significativo de professores concursados especificamente para o ensino de dança nas escolas, embora haja alguns trabalhos pontuais dentro da Rede, nem sempre desenvolvidos por professores com cargo de docência em dança, e sim educação física. Tais professores

[1] Possui graduação em Educação Física pela Universidade Estadual de Goiás. É especialista em educação física escolar. Possui habilitação profissional técnica de Nível Médio em Dança Contemporânea - Bailarino Contemporâneo pelo Instituto Tecnológico do Estado de Goiás em Artes Basileu França. Desde 2007 desenvolve trabalhos coreográficos em dança em escolas com crianças e adolescentes. É professora efetiva na Rede Municipal de Educação de Goiânia e Rede Estadual de Educação de Goiás. Mestranda em Arte e Cultura Visual pela Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. Atualmente desenvolve seus estudos e pesquisas nas áreas de Arte, Metodologias da Dança, Dança-educação, Processos criativos no âmbito escolar, Cultura Visual na educação. Email: jana_calixto@otmail.com

desenvolvem trabalhos de dança nas escolas dentro de suas aulas de educação física ou em Projetos de Dança propostos por este professor de educação física, como é o meu caso.

Apresento neste estudo, uma dessas possibilidades de tratar a dança de forma mais crítica e contextualizada com a realidade social dos sujeitos envolvidos, pois para além de se trabalhar somente as técnicas de dança na escola, entendo que "hoje não podemos mais ignorar o papel social, cultural e político do corpo em nossa sociedade e, portanto, da dança." (MARQUES, 2010, p.28.)

O Projeto Orlandança

A partir da realidade narrada anteriormente, sobre a situação da dança na Rede Municipal de Educação de Goiânia, e também da minha trajetória acadêmica e artística na dança, decidi propor à Escola Municipal Orlando de Morais um Projeto de Dança que atendesse às crianças e adolescentes daquela comunidade afim de contribuir, para a transformação crítica, possibilidades de olhares para o mundo e também mudança da realidade social e empoderamento destes sujeitos por meio da dança.

Este artigo surge a partir de minhas experiências e problematizações como professora neste Projeto, pois entendo que "ler as redes de relações do cotidiano de forma aberta, sensível, articulada e não ingênua pode impregnar de sentidos nossos atos cotidianos, pode ressignificar nossas vivências em sociedade." (MARQUES, 2010, p. 31.)

Penso que alguns processos de mediação entre as visualidades presentes na dança e os sujeitos, podem alcançar esse lugar, já que compreendo, segundo Campos (2012), que a imagem e a comunicação visual, as visualidades, são formas privilegiadas de contar narrativas e atribuir sentido simbólico ao mundo que nos rodeia.

A Escola Municipal Orlando de Morais está localizada no Residencial Orlando de Morais, bairro de periferia da grande Goiânia. É um bairro que recebeu em sua criação, famílias de áreas desapropriadas e de risco e moradores que são caracterizados como "invasores".

Seu alunado carrega consigo as características marcantes do setor, uma comunidade, em sua grande maioria com baixíssimo poder aquisitivo, que enfrenta diversos problemas característicos de regiões periféricas, dentre eles: falta de infra-estrutura, falta de saneamento básico, transporte urbano, saúde, segurança, a dificuldade de acesso aos serviços de educação, cultura e lazer.

Muitos alunos pertencem a uma família desajustada socialmente e financeiramente, demonstrando carência afetiva e grandes problemas de auto estima. Alguns ainda relatam situações de agressões entre os pais e contra eles. Além disso, o problema levantado pelos alunos com o uso de drogas também é forte. Devido essa realidade, é possível que um Projeto de Dança, trazendo consigo as visualidades que essa arte permite, com um olhar mais sensível, crítico e transformador é extremamente necessário, afim de contribuir com o empoderamento desses sujeitos, além de favorecer um postura de resistência da cultura de periferia.

Para Eleilson Leite, é através da música, da dança, do cinema, do teatro, da literatura e de outras linguagens artísticas, que o povo das regiões das grandes metrópoles vem dando um novo significado à expressão "periferia". Isso ocorre porque, segundo o autor, nos

> becos e vielas do subúrbio pulsa uma arte original, criativa e vibrante. [...] A cultura na periferia surge como elemento aglutinador da comuni-dade. [...] E a comunidade, diferente do movimento de tipo reivindicatório, se expressa em função do que tem e não por aquilo de que carece. Sendo assim sua manifestação tem um potencial mobilizador de grande intensidade. A cultura gera movimentação social, desperta consciências, embrenha processos políticos, promove transformações. [...] Na periferia, sem arte não há transformação. E para transformar há que se produzir uma cultura própria, porque a 'arte que liberta não pode vir da mão que escraviza', como disse o poeta Sérgio Vaz (E. Leite, Boletim Juventude em Cena, Ação Educativa, 2008).

A arte na periferia tem o potencial de agregar e despertar consciências, na periferia, sem arte não há transformação. Para Bourdieu (2011), numa sociedade de classes, prevalece clara e naturalmente a supremacia das práticas culturais da classe dominante, e a consequente desvalorização de outras práticas. Isto não acontece como mera transposição de uma relação de dominação. Mas através da criação e validação dos critérios de valorização e hierarquização dos produtos culturais. Em outras palavras, a classe dominante não apenas impõe sua cultura, mas estabelece os critérios que validam certas práticas (as suas) em detrimento de outras. Assim, a exclusão da produção cultural da periferia não se faz — ou não se justifica — por ser de periferia, mas por não atender aos critérios de valorização que vigoram e são aceitos consensualmente.

O Projeto Orlandança surge em 2015 com aulas de dança fora das aulas da disciplina de educação física, ocorrendo nos meus horários de Atendimento (2 aulas de 1 hora cada por semana)[2].

Atualmente atende aos alunos das turmas do Ciclo II e III (segunda fase do Ensino Fundamental), tendo em média de 20 a 30 alunos, de ambos os sexos da faixa etária de 10 a 14 anos a fim de experimentarem os conhecimentos advindos da dança e seus processos de criação nesta arte.

Dança, empoderamento e visualidades: construindo os caminhos

Sabe-se que a palavra empoderamento está relacionada ao termo emancipação, e deriva da palavra em inglês *empowerment.* Segundo Baquero (2012), o termo empoderamento não existe nos dicionários brasileiros recentes, além disso, é uma palavra de natureza ambígua, cujo entendimento é apresentado de formas diferentes na literatura, o que torna o termo com uma diversidade de sentidos, com um caráter polissêmico e complexo. No entanto, o termo "empoderamento" existe no "Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea das Ciências de Lisboa. O termo é um anglicanismo que significa obtenção, alargamento ou reforço de poder." (BAQUERO, 2012, p.174)

Para Baquero (2012), em uma perspectiva crítica de educação, os educadores não podem "dar poder às pessoas", porém podem torná-las capazes de aumentar seus recursos e habilidades para assim ganharem poder sobre suas vidas.

Assim, o sentido conceitual que pretendo tratar neste estudo é o proposto por Paulo Freire, que é o empoderamento ligado à classe social. Para Freire (1979), o empoderamento envolve um processo contínuo de conscientização, uma passagem de um pensamento ingênuo para uma consciência crítica. Porém, isso não ocorre no vazio, pois a conscientização se trata de um processo de conhecimento que ocorre na relação dialética entre homem-mundo, em um ato de ação-reflexão, ou seja, acontece na práxis.

[2] Na Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME-GO), além dos professores exercerem sua Carga Horária dedicada ao ensino de sua disciplina com as turmas de alunos em sala de aula, têm-se também horários específicos dedicados ao atendimento de alunos com dificuldades de aprendizagem, geralmente em português e matemática, ministrado por professores de todas as áreas, e não somente pedagogos, professores de português ou matemática. Pelo meu histórico de ensino de dança na escola acreditei que contribuiria mais com um Projeto em dança para os alunos do que tentar ensiná-los os códigos e signos da língua portuguesa e da matemática que não são do meu domínio acadêmico.

Para Freire (1986), o empoderamento não se trata de um processo individual, para ele não há a autolibertação, pois a libertação é um ato social. Mesmo quando você se sente mais livre individualmente, esse não é um sentimento social, "se você não é capaz de usar sua liberdade recente para ajudar os outros a se libertarem através da transformação da sociedade, então você só está exercitando uma atitude individualista no sentido do empowerment ou da liberdade." (BAQUERO, 2012, p. 135)

Isso faz com que o empoderamento nessa perspectiva, se configure "como um processo de ação coletiva que se dá na interação entre indivíduos, o qual envolve, necessariamente, um desequilíbrio nas *relações de poder na sociedade*." (IDEM, p.181 –grifo nosso)

Baquero (2012) ainda chama a atenção para o fato de que conscientizar "não significa manipular, conduzir o outro a pensar como eu penso; conscientizar é "tomar posse do real", constituindo-se o olhar mais crítico possível da realidade; envolve um afastamento do real para poder objetivá-lo nas suas relações." (p.181)

Paulo Freire (1979) afirma que as ações culturais, e aqui delimito a dança especificamente, são potentes instrumentos para contribuir com uma educação para o empoderamento, para a emancipação humana.

Assim, aliado aos conceitos acerca do empoderamento social, os processos de criação no Projeto Orlandança perpassam pelo campo teórico da Cultura Visual, já que compreendo esta como um conjunto de

> artefactos materiais, edifícios e imagens, mais os media artísticos e performances, produzidos pelo trabalho ou imaginação humana, servindo fins estéticos, simbólicos, ritualísticos ou político-ideológicos e/ou funções práticas, e que invocam o sentido da visão de forma significativa (WALKER e CHAPLIN apud CAMPOS, 2012, p.22)

Dessa maneira, a dança desenvolvida nas aulas do Projeto Orlandança dialoga diretamente com a Cultura Visual, por se tratar de construções de performances oriundas de criações produzidas pelos processos de mediação entre professora-alunos-visualidades com os fins especificados na citação acima, já que como apresentado anteriormente neste texto, utilizo os estudos de Marques (2010), estabelecendo nestes processos, relações entre os conteúdos de dança (Arte), o (re)conhecimento de si pela dança (Ensino) e suas relações com o contexto em que estão inseridos: uma escola localizada no setor periférico, com população de baixo poder aquisitivo, grande índice de violência, drogas e criminalidade (Sociedade).

Nesse sentido, trago o conceito de visualidade amparada em Campos (2013). Para este autor, a visualidade é, o corolário de uma ação coletiva que visa atribuir sentido ao mundo. Desde cedo diversas instâncias socializadoras trabalham no sentido de modelar a nossa interação com o mundo, imputando significado àquilo que é captado pela nossa atividade sensitiva.

Dessa forma, busco olhar para essas apresentações em dança de modo que valorize não somente o que vemos, mas procurando dar enfoque onde vemos o que é colocado e fixado pelo discurso do qual faz parte o que estaremos vendo, tentando apropriar dos sentidos e construindo significados, modificando a maneira de ver/olhar, como nos aponta Hernandez (2011), pois compreendo que os

> artefactos estéticos são engendrados num ambiente cultural e visam preencher um espaço simbólico e comunicacional através do qual as pessoas dão sentido às coisas. Importa, pois, detectar o cultural e o social por detrás das imagens e dos imaginários representados. Compreender a sociedade actual e a sua relação com o olhar e as imagens, obriga a uma grande flexibilidade epistemológica, assente numa abordagem necessariamente interdisciplinar." (CAMPOS, 2012, p.32.)

Percursos do fluxo criativo no Projeto Orlandança: relações entre visualidades, dança e empoderamento

Procuro desenvolver no Projeto Orlandança uma proposta metodológica em dança no contexto escolar baseada no tripé Arte-Ensino-Sociedade proposto por Marques (2010), que permite e

> enfatiza a construção de redes de relações, de tessituras múltiplas entres os saberes específicos da dança (vértice da Arte) e as relações desses saberes com os atores sociais (vértice do Ensino) que vivem no mundo e com ele dialogam (vértice da sociedade). (MARQUES, 2010, p.33)

Além disso, para os processos de criação em dança neste Projeto, utilizo o triângulo da composição proposto por Lobo e Navas (2008), que se fundamenta nos três eixos: *imaginário criativo*: que se refere às ideias, conteúdos percebidos, vivenciados, sentidos, inscritos e imaginados no corpo; o *corpo cênico*: que está relacionado ao corpo preparado para a cena, corpo este no qual se manifesta o imaginário criativo de forma intencional; e o *movimento estruturado*: que se relaciona à elaboração do movimento, se estruturando em ações, espaços,

dinâmicas e relacionamentos a fim de organizar a expressão do imaginário criativo através do corpo cênico.

Os processos de criação são pensados e estruturados de forma colaborativa. Segundo Correa et al. (2015), no processo colaborativo permanecem vivas as figuras do diretor e do dramaturgo, que oferecem um norte à criação. Porém, são hierarquias flutuáveis, dispostas ao diálogo e à transformação. Conserva-se a divisão de tarefas, porém, de modo a dialogar com as sugestões e ideias de cada integrante.

Construímos, desde a criação do Projeto Orlandança até o momento presente, três grandes coreografias que foram apresentadas em diversos lugares em Goiânia.

A primeira coreografia foi construída em 2016 e recebeu o nome de "*A porta aberta, o caos, o cais...*". Nesta, o tema inicial ou gerador foi o *Bullying*, surgido a partir de alguns apelidos e brincadeiras ofensivas dentro da escola que estavam incomodando alguns alunos, além de ser um Projeto temático específico, que consta no Projeto Político Pedagógico da escola e é realizado todos os anos por exigência da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.

Os Percursos do fluxo criativo[3] dessa composição foram: primeiramente, os alunos assistiram alguns vídeos sobre o tema, contendo a definição do conceito *Bullying*. A seguir houve apreciação das imagens e sons dos vídeos e reflexão e discussão sobre os mesmos. Na sequência, incentivei os alunos à escreverem textos que narrassem as próprias experiências com a temática, seja de praticante do *Bullying*, vítima ou testemunha dessas situações. Depois, os alunos compartilharam seus textos através de leituras coletivas e escolhemos um dos textos, que posteriormente foi interpretado/gravado por outra aluna e fez parte da coreografia, sendo dançado em forma de solo por outra aluna.

Após este momento, realizamos experimentações/criações de frases coreográficas (a partir das aulas de repertório, jogos de improvisação partindo de imagens/vídeos e também tendo como suporte criativo a estrela labaniana[4]). Além do Festival Arte Educação da Secretaria

[3] As autoras Lobo e Navas (2008) trazem esse conceito para se referir a todo o processo de criação, todo o caminho percorrido neste processo, desde a sua origem, ou nascente da criação como chamam, até a coreografia ou composição cênica, final do percurso. Trazendo como metáfora, para a criação, a figura de um rio onde um afluente despeja suas águas, elas se misturam e não temos mais como identificar a água de um e de outro, o mesmo acontece quando uma das nascentes se mistura ao fluxo do rio principal do processo criativo, onde a nascente percepção é o elemento principal. Assim como o rio que a contém, a percepção está em fluxo contínuo, se apoderando de tudo que está ao seu redor, mergulhada em nosso corpo, se misturando com as nossas seivas, vivências e memórias, para então, depois retornar às margens com aquilo que faz sentido, com o que ela organiza e explica.

[4] Método desenvolvido a partir de Rudolf Laban por sua discípula Valerie Preston. A estrela labaniana seria formada por cinco componentes: corpo, ação, espaço, dinâmica e relacionamento. Para Lobo e Navas (2008), a estrela labaniana representa o vértice Movimento Estruturado no Triângulo da composição.

Municipal de Educação de Goiânia, apresentamos esta coreografia no evento que marcou a chegada da Tocha Olímpica em Goiânia, no mês de maio de 2016, e na escola, como culminância do Projeto *Bullying* trabalhado em sala de aula.

A segunda coreografia foi construída em 2017 e se intitulou *"Entre cascas e essências"*. O tema inicial ou gerador desta coreografia foi o *Racismo*, discussão que surgiu a partir de minhas observações dos alunos da escola e do Projeto, em sua maioria negros, que não se reconheciam enquanto tal. O fato culminante para essa percepção foi um desfile realizado na escola no Dia da Consciência Negra com o intuito de valorizar a beleza negra. Alguns professores da escola começaram a vestir os alunos negros para o desfile com trajes estereotipados e que, em muito, lembravam os tempos da escravidão. Assim, um de nossos alunos negros, veio me pedir para deixar ele desfilar, e que ele queria se fantasiar de negro para tal.

Essa fala deixou-me muito incomodada e levei a questão para os encontros do Projeto para vermos o que pensavam, pois entendo que a "visualidade está presente na ideologia, na economia, na religião, na mente individual e colectiva, dá corpo a ideias, pensamentos, desejos e necessidades, sendo por estes alimentada." (CAMPOS, 2012, p.24.). O fato de um aluno negro não se ver como negro e necessitar usar uma vestimenta estereotipada a qual ele chama de fantasia, me fez pensar muito acerca da visualidade que estava sendo construída ali.

A partir daí surgiram os percursos do fluxo criativo dessa coreografia, pois os alunos comentaram sobre esta fala do colega e trouxeram suas narrativas de experiências individuais de se (re)conhecer ou não enquanto negro e as situações racistas que já haviam sofrido ou presenciado.

Após este momento, levei para a aula algumas imagens relacionadas à temática que resultou em experimentações e criações de frases coreográficas. Depois levei algumas músicas que de alguma maneira abordavam o tema e que fossem de artistas negros, realizando, o estudo dessas letras e levando-as para a cena.

Essa coreografia foi apresentada no Festival Arte Educação (SME-GO), no evento Agro Centro-Oeste (UFG), na escola (na Semana da Consciência Negra), no Seminário de estudos – "A BNCC foi aprovada, e a arte? Como fica?" (2018) e no Seminário de conclusão de disciplina "Arte e visualidades populares" do Mestrado em Arte e Cultura Visual FAV-UFG (2018).

A última coreografia aqui relatada foi criada em 2018, e recebeu o nome de "*(Re) existência... Brasilis...*". O tema inicial ou gerador foi: *Brasil – cenário político, misoginia e*

feminicídio, surgido a partir de incômodos dos alunos, de questionamentos que eles faziam sobre o que viam nas mídias, como por exemplo: Quem e por que mataram Marielle, notícias sobre feminicídio, especialmente em Goiás, eleições presidenciais 2018, entre outras.

Assim os percursos do fluxo criativo foram: primeiramente a construção de um pequeno texto respondendo à pergunta: O que eu mudaria no Brasil? E o que eu manteria? Depois houve uma transformação desse texto em frases coreográficas, para cujo trabalho os alunos foram agrupados por afinidade de temas e ideias. Em seguida, tivemos um momento de criação a partir de imagens, com construções de frases e células coreográficas a partir de imagens escolhidas que, os afetassem, sentimentalmente ou corporalmente, por estar relacionada ao tema.

Depois fizemos uma seleção de músicas que expressassem suas ideias. Os alunos trouxeram diversas músicas interessantes que levaram a um estudo e discussão das letras e criações de frases coreográficas a partir das células criadas no momento anterior. Apresentamos essa coreografia no Festival de Arte-Educação (SME-GO) e na escola.

Durante esses processos de criação em dança, nas performances coreográficas e nos momentos pós-apresentações, alguns alunos já relataram que conseguiram perceber como as temáticas das coreografias, as suas vestimentas, os movimentos e as interpretações que a dança trás em seus significados visuais, os afetaram, e de algum modo, influenciaram na forma desses sujeitos olharem o mundo e serem vistos por este.

Apoiada em Hernandez (2011), entendo que como a Cultura Visual se trata de um campo que questiona sobre as práticas culturais do olhar e os efeitos desse olhar sobre quem vê, enfatizando que as imagens são portadoras e mediadoras de significados e posições discursivas que contribuem para pensarmos a nós mesmos enquanto sujeitos, podendo estabelecer relações direta entre cultura visual e nossas performances em dança.

Assim, os temas abordados nos processos criativos, a maneira como as coreografias são construídas, o figurino usado pelos alunos, favorecem que estes se vejam e permitam serem vistos após as aulas, nas apresentações em dança, com todas as visualidades e imagens que essas performances carregam, algo muda a partir daí, para que através das visualidades presentes na dança, de como esses sujeitos se veem e são vistos, contribuem para que eles se empoderem socialmente e passem a ter outro olhar e modo de agir no mundo.

Dessa forma, trago algumas falas significativas dos alunos durante todos esses processos para dialogar com esses conceitos:

> 'somos diferentes mas especiais por essa diferença e precisamos ser respeitados'.
> 'todos tem sua beleza independente de características físicas que os definem'.
> 'o negro ao longo da história vem sendo associado à imagens negativas e de marginalidade'.
> 'necessitamos de igualdade de oportunidades'.
> 'Eu não me aceitava enquanto negra e de cabelo crespo, com essa composição coreográfica mudei meu modo de me ver e ver o mundo, eu sou negra sim, meu cabelo é crespo sim e eu sou linda!! As pessoas precisam aceitar isso, porque eu já me aceitei'.
> 'Eu expliquei para uma amiga minha que ela não deve esperar e se preparar para casar com um homem rico, ela deve estudar e trabalhar, ser dona do próprio dinheiro! Eu quero ser médica e ter meu próprio dinheiro, não quero depender de homem nenhum'. (APENDICE)

Estas reflexões nos chegam também por parte dos pais dos alunos do Projeto. Constantemente recebo mensagens via Redes Sociais e muitos deles vêm pessoalmente me falar o quanto as aulas, as criações coreográficas e as apresentações foram importantes para seus filhos.

Uma das mães de um dos alunos, que está no Projeto desde o seu início em 2015 e hoje com 14 anos veio certa vez me dizer que será eternamente grata pelo que a dança fez ao filho dela, que a dança "salvou" seu filho, que em grande parte do tempo foi uma criança considerada problema na escola, se envolvendo sempre em brigas e enfrentamentos à colegas e professores, e sem nenhuma motivação para ir à escola, e quando passou à fazer parte da dança ele alterou seu comportamento, tornando-se mais educado, menos rebelde, mais participativo em casa e na escola, porém sempre com um olhar crítico e investigativo para o mundo, segundo as palavras da mãe, ela já havia desistido do filho e conformado que o futuro dele seria se tornar um criminosa, e que a dança conseguiu tirar o filho dela deste lugar.

Essas falas são significativas para estabelecermos relações entre visualidades, dança e empoderamento social desses sujeitos participantes do Projeto Orlandança, haja vista que nesse cenário de trocas, transformações, adaptações, interesses, imposições, perdas, escolhas, modos de ver e ser visto, visões como corpo natural, corpo biológico, corpo vivo, corpo cultural e corpo social são modos indissociáveis de ver/dizer/entender o corpo. "O corpo humano é natural e cultural ao mesmo tempo, de modo que é possível – e necessário – entende-lo como trânsito entre natureza e cultura." (BERTÉ; TOURINHO, 2013, p.14556)

Considerações finais

Busquei trazer neste trabalho algumas de minhas experiências no percurso de criações em dança enquanto docente no Projeto Orlandança e as relações entre essas criações coreográficas, suas apresentações, visualidades, vestimentas de figurinos e outros podem ser potentes no sentido de contribuir para o empoderamento social dos alunos e favorecer a resistência destes no seus contextos de periferia.

Sem dúvidas muito caminho ainda necessita ser trilhado, no campo dos processos de criação em dança e, sobretudo, no que se refere à existência da dança na escola, que está cada vez mais ameaçada por diversos fatores.

Por ora, pode-se afirmar que o Projeto Orlandança tem contribuído de forma significativa com a vida destes estudantes, auxiliando nas suas leituras críticas de mundo, percepção das visualidades envolvidas em todo esse processo e também na busca pela transformação do contexto social periférico em que vivem através de suas caminhadas na direção do empoderamento social.

Através das aulas, dos processos de criação, das temáticas estudadas e experimentadas corporal e visualmente, das apresentações, os alunos têm (re)pensado seus lugares de ser, estar, falar no mundo e com isso tem exercitado o (re)existir cotidianamente em seu contexto de periferia, empoderando-se cotidianamente e continuamente.

Referências Bibliográficas

APÊNDICE. **Anotações sobre falas dos alunos durante as aulas e processos no Projeto Orlandança**.

BAQUERO, Rute Vivian Angelo. **Empoderamento: instrumento de emancipação social? – uma discussão conceitual**. REVISTA DEBATES, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p.173-187, jan.-abr. 2012.

BERTÉ, Odailso. TOURINHO, Irene**. Quando imagens ma(n)donas educam corpos**. IV Encontro Nacional de Estudos da Imagem - I Encontro Internacional de Estudos da Imagem. Londrina, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção - Crítica Social do Julgamento**. Porto Alegre: Editora Zouk, 2ª Ed. 2011.

CAMPOS, Ricardo. **A Cultura Visual e o olhar antropológico**. VISUALIDADES, Goiânia v.10 n.1 p. 17-37, jan-jun 2012

_____. **Introdução à Cultura Visual. Abordagens e metodologias em Ciências Sociais**. Lisboa: Mundos Sociais, 2013.

CORRÊA, Josiane Franken. LUPINACCI, Letícia Gabriela. Redes colaborativas de criação em dança: a composição coreográfica na contemporaneidade. Revista Fundarte. Ano 15, n. 29. 2015

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia – o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

HERNANDEZ, Fernando. **A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito**. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (orgs.). Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos. Santa Maria: UFSM, 2011.

LEITE, Antônio Eleilson. **Boletim Juventude em Cena**. Ação Educativa, 2008.

MARQUES, Isabel. **Linguagem da dança – arte e ensino**. Ed. Digitexto. 2010

NAVAS, Cássia. LOBO, Lenora. **Arte da composição – Teatro do movimento**. Ed. LGE. 2008

CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DA LINGUAGEM VISUAL

Laís Guaraldo[1] – UFRN

Resumo
O presente artigo tem como propósito contribuir para o ensino dos fundamentos da linguagem visual. Pretende-se analisar a maneira como o tema é proposto no componente curricular Arte para ensino fundamental da Base Nacional Comum Curricular e na bibliografia que costuma ser adotada nas universidades brasileiras. Nota-se que a abordagem predominante carece de rigor no elenco dos elementos da linguagem visual e ainda se sustenta a partir de um pensamento atomizado, que segrega esses elementos como se sozinhos fossem produtores de sentido. Cabe no momento um trabalho de sistematização de aportes teóricos sobre o tema, no sentido de atualizar e reformular as suas abordagens.
Palavras-chave: Linguagem Visual. Ensino de Arte. BNCC.

Introdução

O presente artigo tem como propósito realizar uma análise crítica sobre a maneira como a linguagem visual é abordada no documento da Base Nacional Comum Curricular para o ensino fundamental. Pretende-se avaliar a formulação proposta, sistematizar alguns conhecimentos em torno do tema da linguagem visual e propor parâmetros para uma abordagem atualizada em relação às questões colocadas para esse conteúdo.

No Brasil os fundamentos da linguagem visual são conteúdos que costumam ser ministrados no ensino fundamental, em algumas escolas do ensino médio e nos períodos iniciais das graduações de arte, design, moda e arquitetura. No entanto, ainda que tratado nas salas de aula, pouco se avançou em relação às abordagens pedagógicas sobre o tema nas últimas décadas. Grande parte da bibliografia disponível no país sobre linguagem visual destinada a professores e estudantes de graduação ainda estrutura os conteúdos a partir de uma visão atomizada da imagem, segregando os elementos da linguagem como se o ponto, a linha, o plano, o volume e a luz de maneira isolada fossem produtores de sentido. A contribuição da Teoria da Gestalt, que observou que a percepção visual se dá a partir da totalidade e não da somatória de partes isoladas, foi assimilada apenas teoricamente, mas não foi efetivamente encampada nas

[1] Profa. Dra. Laís Guaraldo é doutora em Comunicação e Semiótica pela PUCSP, docente e pesquisadora da área de Linguagem Visual do curso de Licenciatura em Artes Visuais e ProfArtes da UFRN.

abordagens pedagógicas. Também os aportes da fenomenologia e da semiótica até o presente momento não foram efetivamente assimilados e incorporados nas abordagens que são feitas sobre o tema da Linguagem Visual.

Quais os problemas da bibliografia amplamente adotada? Novas contribuições são possíveis para o ensino da linguagem visual hoje? Como sistematizar esse conhecimento em uma proposta de abordagem para o ensino dos fundamentos da linguagem visual bidimensional nas escolas e universidades? Como a proposta das Bases Nacionais Comuns Curriculares na área de artes visuais propõe trabalhar essa questão? Essas são as questões que o presente artigo propõe trabalhar. Pretende-se apontar alguns problemas identificados e explorar possíveis contribuições para o ensino desse conteúdo, que pertence ao campo epistemológico da Arte e não das Letras.

Fundamentos da Linguagem Visual

O documento da Base Nacional Comum Curricular para o ensino fundamental, homologado em 2017 e atualmente em vigor, se define como um documento "de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica" (BRASIL, 2017). Dado o seu caráter, o documento já vem norteando os livros didáticos e a atuação dos professores. Portanto os seus equívocos e inconsistências estão se propagando em livros e planejamentos de cursos.

A despeito das críticas que foram feitas na ocasião da elaboração do documento, as sub-áreas de conhecimento da área da Arte (artes visuais, teatro dança e música) ficaram subordinadas à uma área denominada "Linguagem", junto com a área de Língua Portuguesa e Educação Física. O corpo de conhecimento dessas áreas estão atualmente sendo considerados "componentes curriculares" da área "Linguagem". E são tratadas como diferentes linguagens. Já é motivo de preocupação áreas de conhecimento da Arte estarem sob o guarda-chuva de uma área denominada "Linguagem". A arte não seria justamente a instância inexplorada da linguagem e a sua possibilidade de expansão? O que se entende por Linguagem? O que se entende por Arte? Nesse texto pretende-se apontar as incongruências relacionadas à maneira como a linguagem é proposta no componente curricular Arte e em específico a linguagem visual.

Embora haja uma preocupação manifesta na apresentação da BNCC em relação à necessidade de formar o alunado para uma ampla diversidade de linguagens é notório, na análise do conjunto do documento, a quantidade e diversidade de indicadores de habilidades que detalham as estruturas da linguagem verbal em oposição à compressão dos conteúdos das artes em um conjunto de habilidades genéricas, disparatadas e desarticuladas entre si.

Segue abaixo (figuras 1 e 2) o quadro comparativo dos "objetos de conhecimento" propostos no BNCC para cada chamada "linguagem artística". Se o conceito de linguagem foi tratado como central na estruturação dos conhecimentos elencados, nota-se no entanto pouca elaboração em relação ao entendimento da maneira como a linguagem se estrutura nas diferentes expressões artísticas.

Proposta da Base Nacional Comum Curricular:
Objetos de conhecimento – 1º ao 5º. Ano do ensino fundamental

	Artes visuais	**Dança**	**Teatro**	**Música**	**Artes Integradas**
Contextos e práticas	X	X	X	X	
Elementos da linguagem	X	X	X	X	
Matrizes estéticas e culturais	X				X
Materialidades	X			X	
Processos de criação	X	X	X	X	X
Sistemas da linguagem	X				
Notação e registro musical				X	
Patrimônio cultural					X
Arte e tecnologia					X

Objetos de conhecimento – 6º ao 9º. Ano do ensino fundamental

Artes visuais	**Dança**	**Teatro**	**Música**	**Artes Integradas**
Contextos e práticas	X	X	X	X
Elementos da linguagem	X	X	X	
Matrizes estéticas e culturais				X
Materialidades			X	
Processos de criação	X	X	X	X
Sistemas da linguagem				
Notação e registro musical			X	
Patrimônio Cultural				X
Patrimônio cultural				X

Tabelas 1 e 2: quadro comparativo de objetos de conhecimento propostos pela BNCC para o ensino fundamental (formulado pela autora).

Nota-se que o conteúdo "elementos da linguagem visual" está presente nas quatro modalidades artísticas e não está presente nas artes integradas (o que denota uma limitação na compreensão de estruturas híbridas da arte contemporânea). Um "objeto de conhecimento" denominado "sistemas de linguagem" é indicado apenas para Artes Visuais e para dança, teatro, música e artes integradas não.

Por que a habilidade "sistemas da linguagem" apenas é elencada na área de Artes Visuais e deslocada do tópico "elementos da linguagem? "Notação e registros musicais não seriam "Sistemas de Linguagem"? Por que alguns tópicos estão presentes em uma área e não estão presentes em outras? São perguntas que não encontram respostas no documento.

Vejamos as referências ao "objeto de conhecimento" "elementos da linguagem" no elenco das habilidades almejadas na área de artes visuais (as habilidades são antecedidas de um código, para facilitar a apostilização dos conteúdos):

> **Habilidades do 1º. Ao 5º. Ano:** "(EF15AR02) Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.)." (BRASIL, 2017).
>
> **Habilidades do 6º. Ao 9º. Ano:** "(EF69AR04) Analisar os elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, direção, cor, tom, escala, dimensão, espaço, movimento etc.) na apreciação de diferentes produções artísticas." (BRASIL, 2017).

O documento propõe "explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais", ou seja, segregar os elementos e explorá-los dessa maneira, isolados. Elenca um conjunto de elementos geralmente relacionados com a produção pictórica e não faz nenhuma menção à amplitude de formas expressivas das artes visuais (e suas variáveis em relação aos elementos constituintes, para além dos elementos básicos do desenho e da pintura). Mas o mais grave é a falta de rigor na categorizaçãodesses supostos elementos constitutivos das artes visuais.

Explicando melhor: alguns autores como Fayga Ostrower consideram como elemento básico da linguagem visual a linha, a superfície, o volume, a luz e a cor. Tais elementos estão relacionados com a maneira como esses elementos configuram o espaço (com uma direção, a linha, duas, a superfície ou plano, três, o volume e a luz e a cor, que não possuem dimensões, mas estruturam o espaço perceptivo).

Nota-se que a listagem proposta pelo BNCC mistura aquilo que seria um elemento que tem uma ação na configuração no espaço (e que é sujeito da configuração espacial, portanto)

com termos que estão relacionados com qualidades possíveis desses elementos (escala, dimensão) e o resultado perceptivo de suas configurações (direção, movimento). Uma forma pode ter uma dimensão grande ou pequena. Forma e direção não estão, portanto, na mesma categoria. Esse é um exemplo gritante da falta de rigor dessa formulação (que como já foi dito, norteará os livros didáticos e as práticas pedagógicas).

Observemos agora como lidam com o assunto outros autores:

Uma obra que provavelmente embasou a equipe que formulou essa listagem é o livro mais adotado sobre o tema da linguagem visual nas graduações do país: "Sintaxe da Linguagem Visual", de Donis A. Dondis (escrito em 1973 e editado no Brasil em 1991). Nesse livro a autora norte americana afirma com recorrência a ideia de que a humanidade sofre de analfabetismo visual e defende a necessidade de alfabetização (tal afirmação está alinhada com a abordagem da visual literacy). A autora defende (DONDIS: 1991, p. 30) que "o elemento mais importante e necessário da experiência visual é de natureza tonal". E que os demais elementos, subordinados à experiência da luz, seriam os seguintes: linha, cor, forma, direção, textura, escala, dimensão, movimento. Dondis mistura aquilo que é elemento formal com a qualidade da relação entre eles. Direção, dimensão, escala e movimento são relações entre as formas. E na sequência, ainda nesse mesmo parágrafo que elenca os elementos constituintes da linguagem, termina discorrendo sobre pintura, deixando bem claro que o seu escopo a respeito de linguagem visual se restringe às práticas pictóricas. No trecho abaixo nota-se uma evidente confusão conceitual:

> "(...) Mas quando definimos a pintura basicamente como tonal, como tendo referência de forma e, consequentemente, direção, como tendo textura e matiz, possivelmente referência e escala, e nenhuma dimensão ou movimento, a não ser indiretamente, não estamos nem começando a definir o potencial visual da pintura. (...)" (DONDIS: 1991, p.31)

É surpreendente que uma abordagem tão precária seja ainda intensamente utilizada como bibliografia nos programas universitários e que raras opções a ela sejam apresentadas.

Dondis fundamenta a sua proposta de entendimento da sintaxe visual em três áreas:

1) Princípios compositivos, ou disposição ordenada das partes (baseados em estudos da percepção, desenvolvidos pela Gestalt – basicamente o equilíbrio e a tensão).

2) Elementos visuais básicos.

3) Técnicas visuais (contraste, harmonia).

A arquitetura de sua obra não auxilia metodologicamente, pois é frágil na sua fundação, uma vez que não tem rigor na organização das categorias e conceitos. Por que "técnicas visuais", "contraste" e "harmonia" se encontram separados da discussão sobre princípios compositivos? As relações de contraste e semelhança não seriam a estrutura básica de qualquer percepção de uma composição? Ao eleger a "natureza tonal" como elemento mais importante da experiência visual (pelo fato do olho captar a luz) ela não estaria confundindo aspectos de ordem perceptiva e mental com a análise da produção plástica (que pode apresentar todo tipo de hierarquia na sua amplitude de expressão)?

Uma abordagem diametralmente oposta a essa, que propomos considerar como definição de linguagem muito mais apropriada é a do semioticista russo Iuri Lotman.

Na sua obra "A estrutura do texto artístico" Lotman (1970: p.35) conceitua a linguagem como "todo sistema de comunicação que utiliza signos ordenados de modo particular". Lotman considera que as diferentes formas de organização da linguagem implicam regras de combinação de signos, organização de sua estrutura e hierarquia.

Segundo o autor, qualquer linguagem utiliza signos, que constituem o seu "dicionário; utiliza regras definidas de combinação desses signos; representa uma determinada estrutura, que por sua vez possui a sua própria hierarquia. E comunica algo a alguém.

A abordagem de Lotman a respeito da linguagem se adequa a uma gama infinita de possibilidades de estruturações de linguagens (inclusive as híbridas) e não trata das linguagens não verbais como inferiores à linguagem verbal.

Nota-se que Lotman não utiliza o termo "elementos da linguagem", mas "signos". Tal formulação implica em uma diferença crucial, pois admite que haja maior flexibilidade em relação às categorias de análise (que podem variar segundo o contexto lógico proposto).

A pretensa "gramática visual" que indica elementos baseados na geometria euclidiana e faz analogia com a gramática da linguagem verbal tem uma origem muito antiga. Em 1926, Kandinsky buscou refletir sobre as propriedades imanentes de cada elemento e deu visibilidade para os termos "ponto, linha, plano" e posteriormente à cor. Seus escritos são anteriores ao livro de R. Arnheim – "Arte e Percepção Visual" (1954). Nota-se ali uma preocupação metodológica muito mais focada na identificação isolada de conteúdos inerentes às formas, de caráter universalizante, do que uma preocupação relacional entre as formas (tão presente depois da edição do livro de Arnheim e a divulgação que ali foi feita das teorias da Gestalt). Era legítimo,

na década de 1920, esse desejo de formulação de uma gramática. Estranho é hoje em dia, 93 anos depois, tal iniciativa persistir na maneira como os conteúdos se estruturam até hoje.

Mesmo antes de R. Arnheim (1954) o crítico de arte Mário Pedrosa, em 1949 já questionava a inviabilidade metodológica de segregar os elementos e a necessidade de encarar a obra como um todo:

"A superfície de um quadro é um mundo vitalizado de forças que agem dentro dele. É um campo carregado de ação".

A autora brasileira Fayga Ostrower, em seu livro "Universos da Arte", elenca os elementos visuais: linha, superfície, volume, luz e cor. E aborda o movimento visual como assunto relacionado ao espaço e expressão. Ritmo, semelhança, contraste, proporção, são temas relacionados com as dinâmicas internas da composição. Para essa autora os elementos visuais vão estruturar a imagem com diferentes ênfases. E essa singularidade é um indicador para a leitura dessa imagem.

Em síntese, a arquitetura conceitual proposta por Fayga:

Elementos: linha superfície, volume, luz e cor.

Espaço e expressão: organização espacial e movimento visual.

Composição: ritmo, semelhança, contraste, proporção

Ostrower observa que os elementos que operam na imagem **não têm significados pré-estabelecidos**. "Nada descrevem, nada assinalam, não são símbolos de nada, não definem nada, antes de entrarem em um contexto formal". Ao participar de uma composição formal, cada elemento visual **configura o espaço de um modo diferente.**

Se consultarmos a referência básica dessa área, a obra de R. Arnheim "Arte e Percepção Visual" percebemos que não há ali intenção de separar de maneira gramatical os elementos da linguagem. Arnheim elenca temas relacionados com a linguagem visual, sem, no entanto, pretender classificá-los como constituintes sintáticos de um texto visual. Divide os capítulos de seu livro, em: equilíbrio, configuração, forma, desenvolvimento (expressão infantil), espaço (linha e contorno, figura e fundo), luz, cor, movimento, dinâmica e expressão.

A qualidade da abordagem de Arnheim está no fato de ele encampar a contribuição da Gestalt e não segregar elementos. Em vez disso, chama a atenção para as forças de configuração da forma.

Muito pertinente e pouco conhecida no Brasil é o aporte de Fernande Saint Martin, semioticista canadense, em seu livro Semiotics of visual language, de 1990.

A autora questiona o dogmatismo fonocêntrico que dominou tanto a semântica quanto a sintaxe visual recentes. Argumenta que a gramática visual não obedece os mesmos critérios que a linguagem verbal, que é estruturada a partir fonemas. A imagem é menos passível de decomposição, e seus elementos básicos se relacionam de forma mais visceral, reforça Saint Martin. A pincelada e a cor, a linha e a textura, o volume e a luz, são exemplos de relações mais interdependentes, com dinâmicas muito próprias.

O objetivo de qualquer gramática é estudar como um conjunto dado de signos é organizado no sentido de transmitir significado. Saint-Martin propõe uma inversão: observar como se dá a construção sintática de uma imagem, considerando suas características globais. Essa proposta de abordagem se assemelha à proposta de Mário Pedrosa e de Arnheim: compreende a imagem de maneira realmente gestáltica, ou seja, como um fenômeno que é apreendido em sua totalidade e cujas partes são – por natureza- não segregáveis. Onde termina uma linha e inicia uma textura? Onde termina uma textura ou uma cor e inicia uma luz? Essa interdependência dos elementos visuais e a diferença em relação à linguagem verbal é a principal característica da linguagem visual.

Tais formulações expostas aqui mostram como não há, entre autores dedicados à pesquisa da linguagem visual, um consenso em relação ao que poderiam ser considerados os "elementos básicos" que constituem a imagem e a maneira como eles operam na construção de sentido.

Também vale notar que a partir da década de 1960 a concepção de percepção das teorias da Gestalt que reforçava uma abordagem universalizante passou a ser tratada por vários autores de maneira a também levar em conta a sua dimensão social e cultural. Merleau-Ponty, em seu último texto publicado em vida, "O olho e o espírito (1961) faz referência a Panofsky e Francastel. O que há em comum nesses autores é a problematização de que a imagem pictórica fornece traços da relação do sujeito com o mundo percebido, mediados pelas dimensões psicológicas, sociais e históricas. Os processos perceptivos são compreendidos como uma totalidade que envolve as estruturas inatas da humanidade, mas também são levados em consideração os contextos culturais na formulação das configurações simbólicas. Francastel (1990, pg.24) observa que "o espaço não é uma realidade em si, da qual somente a representação é variável segundo as épocas. O espaço é a própria experiência do homem".. As configurações simbólicas são distintas em cada cultura. Experiências perceptivas são, antes de tudo, experiências do mundo e criam seus sistemas.

A abordagem de Francastel possibilita uma ponte entre o aspecto formal (que na sua origem tinha um viés universalista) com as singularidades dos contextos expressivos (o que o aproxima da fenomenologia de Merleau-Ponty).

Considerações finais

Foi apresentada aqui uma avaliação da maneira como o ensino da linguagem visual e dos seus elementos constituintes é tratado de forma fragmentada e pouco consistente no documento BNCC e em obras de referência sobre o tema, como a de Dondis A. Donis.

Na sequência, procurou-se apresentar um conjunto plural de reflexões sobre o conteúdo da linguagem visual no sentido de apontar a necessidade de amadurecer um pensamento mais consistente sobre as estruturas de construção de sentido da visualidade, condizente com a fortuna crítica da área, que aponta para um olhar sistêmico da produção visual e das suas estruturas.

Esse "campo carregado de forças" que é a imagem, onde o "tudo ao mesmo tempo agora" predomina, exige mais do que um elencar pouco rigoroso de elementos para ter suas estruturas de linguagem compreendidas, como se a imagem fosse um conjunto de vocábulos alinhavados. Tais estruturas são sobretudo da ordem da espacialidade e não da temporalidade e linearidade (que rege a estrutura da linguagem verbal).

Em especial a imagem poética apresenta complexidades singulares, na medida que cria as suas próprias estruturas. Faz-se necessário, portanto, partir de um entendimento de conjunto, incluindo nessa reflexão o lugar do espectador, que na arte contemporânea tem a sua mobilidade enfatizada. Em uma parte considerável da produção artística contemporânea o espectador não ocupa lugar fixo e frontal diante da obra, o que altera radicalmente as configurações em ação.

Essas são as contribuições que a presente pesquisa tem a apresentar, com a intenção de problematizar as deficiências das abordagens atualmente em vigor nas abordagens educacionais e apontar algumas diretrizes para debates e pesquisas futuras que proporcionem um amadurecimento da maneira como a abordagem do tema da linguagem visual pode ser atualizado nas universidades e nas escolas.

Referências

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e Percepção Visual.** São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1997.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da Linguagem Visual.** São Paulo:Martins Fontes, 2000.

FRANCASTEL, Pierre. **Pintura e Sociedade.** São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KANDINSKY, Wassily. **Ponto Linha Plano.** Lisboa: Ed. 70, 1989.

LOTMAN, Iuri**. A Estrutura do Texto Artístico.** Lisboa: Editorial Estampa. 1978.

MERLEAU-PONTY, Maurice**. O Olho e o Espírito.** São Paulo: Cosac & Naify, 2004

OSTROWER, Fayga. **Universos da Arte.** Rio de Janeiro: Campus, 1989.

PEDROSA, Mario. **Arte necessidade vital.** Rio de Janeiro: Livraria Editora da Casa do Estudante do Brasil, 1949.

SAINT-MARTIN, Fernande. **Semiotics of Visual Language.** Indiana: University Press, 1990.

CORPO E CANTO EM RODA: ARTE COMO EXPERIÊNCIA BRINCANTE

Marcia Schiavo Forain[1] – Colégio Pedro II

Resumo
O presente artigo tem por objetivo discorrer sobre saberes e práticas realizadas na oficina "Corpo e canto em roda:", oferecida a alunos da terceira idade através do projeto de extensão - CPII aberto à terceira idade, do Colégio Pedro II/ Rio de Janeiro. O fio condutor para esta reflexão se dá pela construção de um pensamento sobre a experiência com a arte - enquanto poética do corpo e do canto, a partir da referência do sentido brincante, presente nas manifestações da cultura popular brasileira. Tendo como referencial o pensamento de Jorge Larrosa sobre os saberes da experiência, além de fundamentos sobre o corpo brincante na cultura popular, o artigo irá percorrer um caminho onde diálogos, memórias, afetos e sentidos se entrelaçam, apontando a arte enquanto experiência brincante, como um lugar de potencialização do humano; seja em qualquer formato de ensino ou idade.
Palavras-chave: Corpo. Experiência. Brincante.

Introdução

Iniciar uma reflexão sobre os saberes e as práticas realizadas na oficina "Corpo e canto em roda", bem como discorrer sobre seus fundamentos, aponta para um resgate de memórias vividas na infância, como um ponto de partida para uma escrita sensível, que dialogue com o que se pretende aqui dar relevância – experiências, sentidos e afetos. Tais memórias transportam imagens, materialidades e sonoridades que traduzem uma sensação de conexão e presença no corpo. A lembrança de uma integração à natureza em meio as brincadeiras no quintal do avô, onde as mãos se misturavam com a terra, colhiam folhas, pedrinhas, galhos e iam preenchendo um mundo de invenções; deixaram um registro de uma imersão naqueles gestos; de uma entrega àqueles movimentos. Era como se a vida se resumisse àquela experiência; onde não havia separação entre corpo, gesto e invenção. A mesma entrega se repetia na escuta de canções e histórias que ouvia da mãe e nas brincadeiras de inventar suas próprias melodias; assim como nos gestos dos brinquedos cantados. Tais memórias me afetam

[1] Mestra em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, licenciada em Educação Artística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, docente de Artes Visuais no Colégio Pedro II, atuando também com a linguagem da Música em projetos de Cultura e Extensão do Colégio. 1.marciaschiavoforain@gmail.com

ainda hoje e permanecem presentes em meu percurso como artista e arte-educadora, contribuindo aqui para apontar sobre a relevância dessas vivências como um lugar constituidor de sentidos e saberes. O brincar da criança é um campo de entrega a um fazer de múltiplas invenções, que acontecem por uma presença enraizada e integradora de sentidos.

Criando um atravessamento com a proposta da oficina, podemos pensar que as manifestações da cultura popular – como coco, ciranda, cavalo marinho, entre outras, possibilitam que este mesmo sentido brincante, permaneça presente ao longo da vida adulta, nos apontando que esta experiência, não se restringe somente à infância; mas sim, é lugar de identidade e potencialização do humano. A cultura popular é o "brinquedo" do adulto e isto se evidencia na própria autodenominação dos artistas populares, integrantes dos mais diversos folguedos existentes em nosso país - eles se dizem brincantes. Como consta no texto de apresentação do Instituto Brincante (2019) – Instituto localizado em São Paulo, criado pelo multiartista Antônio Nóbrega[2], e que tem as manifestações da cultura popular como referência: "*Brincante é o modo como os artistas populares se autodenominam: ao realizar um espetáculo, eles dizem que vão "brincar"*.

Este sentido brincante, vigente nas diferentes manifestações da cultura popular, é a principal referência das práticas realizadas na oficina, além de ser o fundamento da criação da proposta. Vejamos o que nos aponta Manhães (2010):

> A palavra 'brincadeira' também pode ser chamada de brinquedo ou folguedo, é a manifestação, o ato da cultura popular brasileira, em que circulam variadas linguagens como a música, canto, dança, ritmo, jogo, teatro, além de uma plasticidade marcada no colorido e brilho das indumentárias. Faz parte de um contexto social e religioso específico, em que cada brincante tem seu compromisso e função dentro da 'brincadeira'. Os brincantes são aqueles que brincam, se divertem, são aqueles que tem o compromisso de 'segurar e sustentar' a brincadeira ano a ano, são os integrantes dessa irmandade coletiva, são os indivíduos que participam criativamente da sua atuação, fazendo da encenação uma brincadeira popular, em que a comunicação com o público é fundamental... (MANHÃES, 2010, p.1)

Podemos, portanto, pensar neste sentido do brincante, como sendo um sentido de presença, dado por uma conexão entre ser, fazer e sentir, a partir da imersão em uma experiência. Neste ponto, Jorge Larrosa (2001) nos ajuda na compreensão dos saberes que se constituem através da vivência de uma experiência, posicionando esta, como premissa para o

[2] Sobre Antônio Nóbrega, ver: https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa19341/antonio-nobrega

lugar do conhecimento; do aprendizado. Viver uma experiência, segundo Larrosa, (2001) é se deixar ser afetado, permitindo espaço para que o corpo seja tomado por algum acontecimento externo a ele mesmo.

Assim, o objetivo principal da oficina é oferecer espaço para práticas que possibilitem esta vivência, a partir da integração das linguagens da música (canto) e da expressão corporal (corpo).

Apesar da oficina ser oferecida dentro de uma escola formal de ensino básico, o espaço onde ela se insere, aponta para o ensino de arte não-formal, pois a oficina faz parte do projeto de extensão "CPII aberto a terceira idade", estendendo-se, portanto, a comunidade externa do colégio. Deste modo, cabe ressaltar a importância da diversidade dos formatos existentes dentro do âmbito do ensino da arte, possibilitando que diferentes alunos, de diferentes realidades, sejam contemplados pela potência da arte como linguagem, conhecimento e campo de transformação social.

Desenvolvimento

A criação de uma oficina de canto e expressão corporal direcionada a alunas (os) da terceira idade, surge tendo como campo de referência as manifestações da cultura popular brasileira – principalmente o coco e a ciranda. Tal enfoque se deu como uma busca para fundamentar as aulas em alguns princípios que norteiam estas manifestações; como a não-separação entre as linguagens artísticas, a construção de um lugar de identidade e pertencimento, e o sentido brincante inerente. Este sentido, que já se mostra pelo próprio modo como os artistas populares se auto denominam, se apresenta como um eixo norteador da proposta, embasando as dinâmicas das aulas.

Outro princípio de referência é o sentido da roda, que aparece na própria denominação da oficina: "Corpo e Canto em roda". Muitas danças de diferentes regiões do Brasil, constituem-se em roda (como a ciranda, o jongo e o coco). O modo estruturante dessas dinâmicas, pressupõe o princípio da coletividade e da conexão. O que pode parecer a princípio, somente um formato para o movimento se dar, possui em si, algo profundo e significativo, que é a estruturação de um modo de saber, que acontece a partir do outro; com o outro; de modo orgânico e fluido. Assim, o movimento em roda diz muito sobre os saberes presentes nessas manifestações e no modo como seus conhecimentos são vivenciados e transmitidos. Esta

concepção de ensino/aprendizagem dado pela oralidade, através de trocas entre o próprio grupo, permeia toda a concepção das propostas das aulas.

Estar em roda vai muito além de unicamente um modo de organização dos corpos, trata-se da compreensão de que a vivência em coletividade, possibilita que o movimento de um corpo reverbere no outro e que o aprendizado de um corpo, seja o aprendizado do outro, e que cada gesto que surja, seja integrado ao trabalho, fazendo parte do processo de aprendizagem de cada uma (0).

Partindo de tais princípios, sem se prender a uma repetição estereotipada de passos ou formatos rígidos (mas sim criando diálogos e possíveis ressignificações de movimentos e cantos), buscou-se trazer para o ensino da arte, este campo tão rico de saberes, que é o das manifestações de nossa cultura popular.

A palavra brincar em seu sentido etimológico, diz sobre vínculo (2018). Assim, um corpo brincante seria um corpo que se expressa no mundo através da criação de vínculo e conexão. Mas qual seria exatamente esta conexão? Podemos apontar que se trata de uma conexão entre corpo e gesto criativo. Entre ser e fazer. Uma imersão em um gesto; em um movimento que se traduza como sentido, ou seja, como identidade e presença.

Para aprofundarmos o olhar sobre o movimento de um corpo brincante se faz necessário pensarmos sobre este vínculo, ou seja, sobre este modo próprio de presença no mundo. Podemos aqui apontar, que se trata da vivência de uma experiência. A palavra experiência, em sua origem, diz sobre uma travessia; sobre ir além de uma existência limitada (2001). Podemos olhar para este limite, como sendo o modo habitual de nos relacionarmos com o mundo, em nosso cotidiano. O modo onde vivenciamos as ações de forma automatizadas, sem conexão, ou seja, sem vínculo. Essas são as vivências que se fazem dominantes em nossa sociedade moderna, onde o sentir e a abertura para a contemplação, são compreendidos como algo de menor importância, desnecessário e não-produtivo.

Larrosa (2001) nos apresenta uma concepção sobre os saberes de experiência, que amplia nosso olhar sobre os modos de nos relacionarmos com o mundo. Larrosa (2001), nos diz, que enquanto sujeitos modernos - onde a busca por informações, a demanda por opiniões, a falta de tempo e a hiperatividade são comportamentos dominantes, não encontramos espaço para que algo nos afete e nos mobilize; ou seja, para a vivência de uma experiência: "*A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca".* (Larrosa, 2001). Seguindo

no que diz o autor, é preciso que um outro modo de relação com o mundo aconteça, para que uma experiência possa de fato se dar:

> A experiência , a possibilidade de que algo no aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar 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 aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2001, p.24)

Dentro desta concepção, é possível relacionar a vivência de um corpo brincante, com este sentido de experiência; pois o vínculo constituído no gesto do brincar, pressupõe esta mesma entrega; esta mesma relação de se expor; de se concentrar; de estar disponível; de travessia; de cultivo; de contemplação e de se abrir a um outra temporalidade - o que se difere inteiramente da forma vigente na sociedade moderna; onde o fazer, o produzir e o agir são as ações impulsionadas e dominantes.

Uma experiência só acontece no tempo da interrupção; no tempo onde há espaço para o sentir e para uma abertura que permita que a própria experiência se dê. É preciso se dispor; se expor a vida, para que este encontro entre corpo e algum movimento que o afete, se reverbere como vínculo; como presença vinculada ao próprio gesto. Podemos então dizer, que a experiência do corpo brincante se constitui deste modo, pela conexão entre seu fazer e seu modo de se dispor àquela vivência.

Assim, este modo de constituição de saberes, dado pela experiência do brincante, se deu como prática nas aulas da oficina, buscando sempre oferecer espaço para que através do cantar e do movimento expressivo do corpo, experiências de entrega e conexão, pudessem acontecer para cada aluno (a); respeitando o tempo e o processo de cada um (a).

Fig 1. Alunas dançando em roda durante uma aula da oficina. Rio de Janeiro- RJ. Agosto de 2019.

Ainda sobre o corpo brincante, vejamos o que diz Manhães (2010) em seu artigo "A performance do corpo brincante":

> O corpo brincante responde a diversos estímulos do jogo e do ritual. É um corpo que se move na espontaneidade da brincadeira, embalado pelos sons dos tambores e canções que pontuam as pulsações dos movimentos, com uma percussão que dita o ritmo do pé no chão.
> Podemos pensar nesse corpo como estrutura física, que se locomove com os pés no chão, criando uma espécie de enraizamento, relação intensa com o solo ou como um corpo o afetivo que acolhe memórias, trazendo marcas da natureza simbólica, expressando sua experiência enquanto ser humano, a partir de sua movimentação corporal e desenvolvendo uma linguagem específica. (MANHÃES, 2010, p.3)

Podemos notar que a autora nos traz a compreensão do quanto o corpo do brincante é um corpo que se move a partir do que o afeta e não o contrário. Assim como posiciona Larrosa (2001) é preciso que haja o tempo da espera, da imersão, da escuta; o tempo de se disponibilizar a algo externo a si mesmo, para que uma experiência de fato aconteça. Não se trata de um fazer e de um agir sem essa temporalidade da abertura e da escuta. Manhães (2009) nos mostra exatamente este lugar do brincante, como movimento de resposta– ou seja, o brincante se move como reverberação ao que o afeta e não como algo a priori. Seu movimento é uma experiência poética dada no corpo, enquanto lócus de inventividade, integração e liberdade. Do mesmo modo, seu enraizamento, diz da presença de um corpo-terra, que para se dispor e ser abertura; para que algo o afete – neste caso, o ritmo dos tambores, a melodia das canções, é preciso que sua presença seja sentida como conexão entre cada parte de seu corpo, bem como da integração com o chão; pela pisada de seus pés. Um espaço que possibilite uma contemplação e uma experiência de inteireza com o próprio corpo, cria um campo para que a vivência da experiência brincante se dê.

Dentro deste diálogo entre corpo brincante e os pressupostos para uma experiência se dar, construiu-se também uma ponte entre o corpo e os elementos da natureza, a partir da referência de Piorsky (2016). Através do vínculo existente entre nossa própria materialidade corpórea e a natureza, foi proposta a investigação de gestos, movimentos e percepções que apontassem esta relação com a terra, fogo, ar e água.

Pensar no corpo enquanto presença que se expõe a experiência, pressupõe um enraizamento; uma conexão de cada corpo - que é único; com aquele momento da aula; ao

instante daquela vivência. Neste sentido, criar consciência a cada gesto e movimento, se torna um convite para que um espaço de atenção e contemplação se dê.

Neste processo de conscientização corporal foi proposto que cada aluno(a) se expressasse ao seu modo, buscando relacionar seu movimento a qualidades de cada aspecto dos elementos da natureza. Assim, o convite foi o de criar movimentos , percebendo e brincando com as sensações do corpo, criando relações com as feições da terra – pensando em nossa parte óssea, que nos trazem estruturação e base, nas feições da água – que compõe nosso corpo e se manifesta no quanto de flexibilidade e fluidez podemos expressar, das feições do fogo – pelo quanto de calor possuímos em nós, regulando nosso ritmo interno, e das feições do ar – que respiramos e expiramos, nos possibilitando a integração ao próprio fluxo da vida.

Piorsky (2016), em seus estudos sobre o brincar livre da criança, apresenta os quatro elementos da natureza como base de suas investigações, buscado evidenciar o que de terra, água, fogo e ar existem tanto nos brinquedos em si, quanto nos desdobramentos de imaginações e invenções do brincar da criança.

O pensamento de Piorsky (2016), dialoga com a oficina, nesta relação entre corpo e suas feições com a natureza, no que tange a consciência e expressão corporal. A atenção, a escuta e a conscientização do próprio corpo, também se tornam campo de investigação para a vivência de experiências, que se desdobram como experiências brincantes; explorando movimentos com espontaneidade, fluidez e presença. Vejamos o que nos aponta o autor:

> Como primeiro chão de trabalho, proponho a materialidade do brinquedo e o gesto do brincar que se fazem brincadeira ao carregar, como sustentação ou fonte de expressão, um inconsciente: os quatro elementos da natureza. Se bem observado, é possível detectar linguagens, corporeidades, materialidades e sonoridades do brincar associadas a esse inconsciente natural que mora no imaginar e, constantemente, se mostra no fazer das crianças. (PIORKY, 2016, p.19)

Vemos que o autor retira da própria materialidade dos elementos da natureza, os aspectos que se desdobram pelo inconsciente e imaginário no brincar da criança. Esta relação, atravessa a proposta da oficina, nas possibilidades expressivas e brincantes que a feição corpo/natureza oferece, bem como um campo de cultivo de uma consciência corporal e de uma temporalidade do cuidado, da escuta e da atenção consigo mesmo. O corpo como um lugar em si mesmo e ao mesmo tempo como travessia para o cultivo de seus aspectos implícitos; como

criação de sentido e de presença. Investigar tais sentidos, constituindo espaço para expressão de cada corpo presente, se deu como um processo significativo, construído ao longo das aulas.

Além do trabalho com o corpo a partir das relações citadas, o canto se entrelaça a oficina de modo integrado as expressões corporais; dialogando com os folguedos populares, que não separam as linguagens em suas manifestações – há uma integração orgânica entre dança, canto, encenações e visualidades. Assim, não se trata da abordagem do canto coral, onde as músicas são apresentadas e ensaiadas a partir da priorização de uma técnica específica ou a partir da leitura de uma partitura; mas sim de um cantar fluido, baseado na escuta, na oralidade, integrado ao movimento do corpo, expresso em coletividade e que se manifeste em conexão com o sentido brincante. Trata-se de possibilitar que corpo e canto se entrelacem e sejam lugar de experiência sensível, poética e brincante; como um campo de vinculação consigo mesmo e com o outro e como potência de experiênciação e de conexão com a vida. Como dito no documentário Tarja Branca, a revolução que faltava, (2014) "Brincar é usar o fio inteiro de cada ser." O cantar da oficina é um cantar-vínculo-corpo-brincante.

As canções trabalhadas nas aulas foram sempre apresentadas através de dinâmicas com o violão ou com pandeiro, buscando priorizar a relação com o corpo e com a memória oral, em detrimento da leitura/escrita da letra da canção, ou do aprendizado separado do movimento corporal. O formato de pergunta e resposta, assim como a repetição cíclica dos versos - características que marcam o modo como o canto acontece na cultura popular – foi o modo que se deu o aprendizado das canções, tornando a memorização dos ritmos e versos, uma experiência ampla e significativa, vinculada a expressão corporal e preenchida de sentido.

As canções "Minha ciranda", de Lia de Itamaracá (2019) e "Beber da fonte", de Aurinha do Coco (2018) fizeram parte do repertório das aulas, sendo trabalhadas no grupo entre ritmo, corpo e canto; apresentando os ritmos da ciranda e do coco, respectivamente, além de apontar para a referência destas duas compositoras tão significativas para a cultura popular nordestina, que além de cantadoras e artistas brincantes, são exemplos de mulheres que possuem grande vivacidade e que realizam suas potencialidades através de suas poéticas.

Além de canções destas compositoras, buscou-se incluir um repertório que viesse das memórias afetivas musicais de cada uma (o). A proposta se deu como um convite para que as (os) alunas (os) tentassem relembrar as canções que ouviam em suas infâncias; como um mergulho em suas próprias lembranças. Uma das alunas nos presenteou com um canto de trabalho que sua avó portuguesa cantava na colheita de milho. Sua canção-memória se integrou

ao repertório do grupo, desdobrando-se como criação coletiva entre gestos e múltiplas vozes. Em todos esses atravessamentos de afetos, memórias e sentidos, o princípio brincante se fez presente; como expressão de inteireza, espontaneidade, alegria e troca com o outro.

O documentário Tarja branca – A revolução que faltava (2014) do diretor Cacau Rodhen, narra de modo sensível sobre a importância do brincar ao longo da vida, apresentando depoimentos de pessoas de diferentes áreas do conhecimento - educadores, artistas, psicanalistas, pesquisadores, que fundamentam sobre a relevância da vivência do sentido lúdico na vida, posicionando que tal vivência, não se restrinja somente ao lugar da infância. A oficina "Corpo e canto em roda", compartilha desta crença, constituindo-se como um lugar para que esta vivência seja experienciada e explorada em suas múltiplas possibilidades.

O sentido de cura, presente no próprio nome do documentário - já que faz alusão a tarja de medicamentos, consiste na compreensão de que há uma doença coletiva de desconexão entre o próprio corpo e nosso sentido existencial, na sociedade moderna em que vivemos. O ritmo acelerado, a demanda pelo consumo e por um pensamento de que é preciso sempre produzir, fazer, agir, exclui o tempo da contemplação, de ouvir o corpo, de sentir, de saber esperar, de se deixar ser afetado. Vivemos uma fragmentação entre o que fazemos, sentimos e pensamos, distanciando-nos de nosso potencial de criação e transformação da nossa própria realidade e a do mundo. O campo da arte nos reconecta a nossa potencialidade inventiva, o que nos constitui enquanto humano e nos possibilita integração à vida.

Podemos, portanto, pensar, que um corpo brincante se move por conexão, integração e leveza, e não por uma repetição conduzida, por automatismo ou arbitrariedade. Seu movimento é um desdobramento de seus afetos, o que cria vínculo e identidade. Brincar é sentir corpo e movimento como um só lugar. Neste sentido, a experiência da arte como experiência brincante se coloca como um campo de cura e de pertencimento - não só a si mesmo e a própria vida, mas também a dinâmica com o outro e com o coletivo, mostrando-se ser um lugar de extrema importância para os alunos (as) que vivenciam a chamada terceira idade da vida.

Considerações finais

A proposta da oficina "Corpo e canto em roda" se fundamenta principalmente no princípio brincante, inerente das manifestações da cultura popular brasileira. Nos múltiplos folguedos existentes em nosso país, como coco, ciranda, cavalo marinho e tantos outros, seus artistas são brincantes; carregando no próprio corpo o lugar da experiência que o pensamento

de Larrosa (2001) nos aponta; como sendo o que nos acontece quando nos deixamos ser afetados. Além disto, o princípio da oralidade como forma de constituição de saberes, atravessa toda a dinâmica das aulas, bem como o aprendizado que se dá através do movimento do outro; como afeto, diálogo e experimentações.

A oficina busca ser um espaço de práticas que possibilitem que a experiência com a arte, através da integração do corpo e do canto, se dê como expressão de uma presença disponível, leve, espontânea e criativa. Além disto, faz-se de grande relevância para a construção de cidadania e formação cultural dos alunos (as), que os saberes da nossa cultura popular sejam contemplados e valorizados na educação, seja em qualquer formato de ensino.

A oficina teve início em março de 2018 e estende-se até o momento atual buscando ser campo fértil de experiências potentes e integradoras entre arte, educação e cultura popular.

Referências

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Tradução: João Wanderley Gerald. Revista Brasileira de Educação. n.19, jan. /abr, 2001.

MANHÃES, Juliana Bittencourt. **A performance do corpo brincante.** 2010. Disponível em: www.portalabrace.org/.../estudosperformance. Acessado em: 10 de agosto de 2019.

PIORSKI, Gandhy. **Brinquedos do Chão. A natureza, o imaginário e o brincar.** São Paulo: Periópolis, 2016.

Beber da Fonte. Aurinha do Coco. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=U5YGdQFk5q8>. Acesso em 5/05/2019.

Dicionário etimológico. Disponível em: https://www.dicionarioetimologico.com.br/brincar Acesso em: 30/08/2019.

Eu Sou Lia, Minha Ciranda e Preta Cira. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Srl2DaTrnsQ>. Acesso em 20/08/2018.

Instituto brincante. Disponível em: <http://www.institutobrincante.org.br/institucional>. Acesso em 30/08/2019.

TARJA Branca – A revolução que faltava. Direção: Cacau Rhoden.São Paulo: Maria Farinha Filmes, 2014. (80 min)

CORPO EM DELITO: DENÚNCIAS DAS ARTES VISUAIS AOS GAMES

Flávia Braga Gonçalves[1] – UFMG

Resumo
Este artigo relaciona delitos, violência contra a mulher a partir de mídias, jogos e registros de performance como formas de denúncia e discurso social, como arquivos de violência e espaço de debate. As obras e os games apresentados mantêm latente diálogo com a realidade histórica de representação da mulher, do intercâmbio ficção-realidade nos games apontando a memória, sistemas e códigos sociais que estruturaram os jogos. O trabalho da artista cubana Ana Mendieta, Untitled (Rape Scene, 1973), games como Tomb Raider (2013), Custer's Revenge (1982), Red Dead Redemption 2 (2018), retomam a permanente violência contra a mulher e provocam para um olhar ao corpo violentado.
Palavras-chave: Mulher. Arte. Games.

Corpo em Delito

> Tinha pernas compridas, corpo esguio, mas não magro, peito farto, cabeleira abaixo dos ombros. Tanto a vagina como o ânus mostravam sinais de abrasões. Depois de violentada esfaquearam-na até matá-la.[2]
> Roberto Bolaño

O artigo visa analisar a representação das personagens femininas nos games - território presente na arte e na estética da atualidade - e em registros de performance que contribuam para debater sobre crimes cometidos contra a mulher. É uma discussão acerca do papel da mulher na sociedade contemporânea, do seu heroísmo e luta perante sua vinculação histórica à ideia de matrimônio, relação de sexualidade e violência, reprodução e subordinação que recai fundamentalmente sobre a representação da mulher nos games e nas artes visuais.

Trazer à memória essas agressões é principalmente denunciar esse homem que humilha, que maltrata. Vive-se em uma *machocracia*. Maria Galindo diz que "A machocracia é o

[1] Mestranda em Artes (UFMG). Professora de artes visuais da Escola Estadual Maurilo de Jesus Peixoto de Sete Lagoas-MG, atuando na Educação Básica de Nível Fundamental II e Nível Médio. Graduada em Desenho e Plástica pela UEMG. flaviabragag@hotmail.com

[2] Roberto Bolaño. 2666 (2004)

governo do machismo como um regime cultural e político intermediário que regula especificamente a ordem das relações homem-mulher, mulher-homem na sociedade" (GALINDO, 2019b)[3]. Assim, é proposto uma reflexão sobre o modelo cultural de submissão das mulheres aos homens e a consequente violência cometida por condição de gênero. A mulher sempre esteve onde o homem admitiu, ainda não foi reconhecida como sua semelhante e ao olhar para os games e para a construção de personagens femininos, percebe-se uma representação ampla de objetificação da mulher, de hiperssexualização e uma interação de violência e submissão à personagens masculinos.

Cena de estupro

Pensar em um corpo em delito é trazer à tona diretamente outro elemento, que é o outro corpo, o que agride, além de outros corpos/objetos, instrumentos de agressão utilizados para violentar. Assim pode-se pensar no corpo que comete o crime e no corpo acometido de crime. O praticante e a vítima. Um não se apresenta sem o outro. Nos trabalhos abordados, a mulher é vítima por ser mulher e o homem é o praticante por ser homem. O homem privilegiado por nascer homem numa sociedade patriarcal, viril, de poder fálico; a mulher culpada por nascer mulher, condicionada e, porque não dizer, condenada ao gerenciamento do lar, dos filhos e à manutenção do contrato sexual com os maridos.

Homem e mulher, feminino e masculino, palavras construídas para categorizar o ser humano de acordo com seu sexo, sua anatomia biológica, criando a partir da matéria do corpo, relações de força que ratifica a dominação masculina (BOURDIEU, 2002, pág. 9). O homem possui um órgão sexual de ereção, significado de virilidade e potência sexual. O órgão sexual feminino é sagrado, é guardado para a deflagração na lua de mel, ou é tabu para as mulheres que possuem mais de um parceiro ou não seguem rigorosamente as regras sociais de consagração do corpo, caso em que é estigmatizada de impura, prostituta e amoral.

Metaforicamente a vagina é o vazio que o homem é capaz de preencher. O ato sexual, é um ato de dominação, uma posse do corpo da mulher. Ainda sobre questões biológicas, o óvulo também é preenchido, fecundado pelo esperma. A mulher se vincula à maternidade, cumpre o papel de gerar descendentes. "E as próprias mulheres aplicam a toda a realidade e, particularmente, às relações de poder em que se vêm envolvidas esquemas de pensamento que

[3] "La machocracia es el gobierno del machismo como régimen cultural y político intermedio que regula específicamente el orden de las relaciones hombre-mujer, femenino-masculino en la sociedade"

são produto da incorporação dessas relações de poder e que se expressam nas oposições fundantes da ordem simbólica" (BOURDIEU, 2002, pág. 22).

As relações de poder são de ordem simbólica, alimenta e é alimentada pela violência simbólica, conceito criado por Bourdieu. Violência ou dominação simbólica é uma construção social inconsciente e estrutural advinda de um lado que exerce força simbólica e outro que sofre, um que oprime e outro que é oprimido. A opressão das mulheres é resultado da dominação masculina.

Em *Rape Scene* (1973), performance executada por Ana Mendieta (1948-1985), depara-se com afecção violenta das fotografias que denunciam o abuso sexual, a violação do corpo feminino. Inconformada pelo estupro e assassinato de Sara Ann Otten em março de 1973, uma aluna de enfermagem que frequentava a mesma universidade que ela, em Iowa – Nova York, em abril, Ana prepara seu corpo para simular uma cena de estupro em seu apartamento. Ana quebra e derruba alguns objetos, fica seminua vestindo uma camisa de mangas compridas e com as calças caídas aos pés, derrama sangue falso sobre as pernas e genitália, liga para seus amigos convidando-os ao seu apartamento no campus. Debruçada sobre a mesa de sua sala, amarra as próprias mãos nos pés da mesa e se mantém curvada sobre ela em uma cena de estupro e abandono, denunciando o corpo dominante do agressor que se saciou forçosamente do corpo feminino.

Os convidados chegam, encontram a porta entreaberta e uma hora inteira se segue entre afecções, comentários e verdades escancaradas sobre crimes cometidos contra a mulher expostas pelo trabalho da artista, enquanto Ana silenciosamente se mantém em cena exposta como animal abatido, configurando o corpo vitimado. Um corpo tratado como objeto.

Fig 1 e 2. *Untitled* (*Rape Scene*). Ana Mendieta. Iowa, 1973.[4]

[4] Disponível em <https://artcritical.com/2018/11/10/erik-la-prade-on-unheroic-act/>. Acesso em 20 jul. de 2019.

Fig 3 - *Untitled (Rape Scene).* Ana Mendieta. Iowa, 1973.[5]

Corpos digitais violados

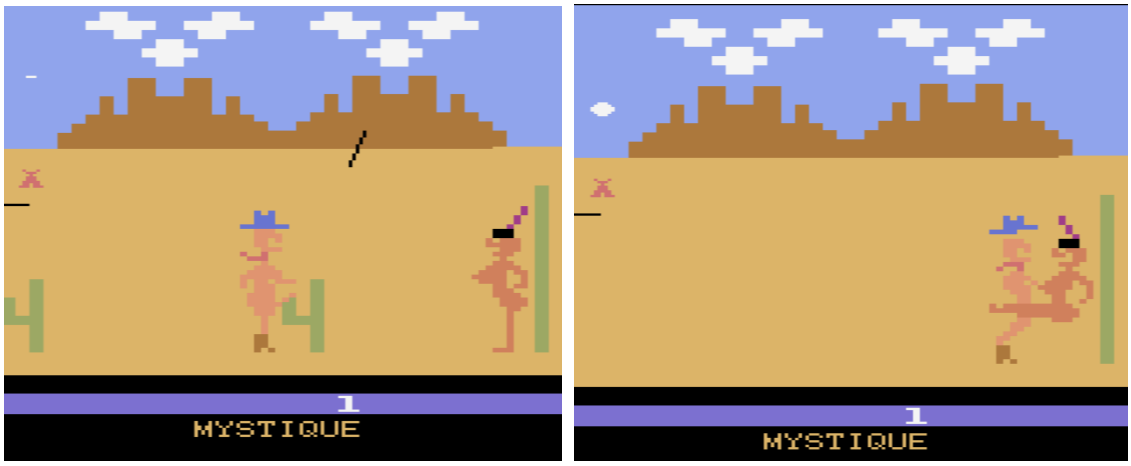
Em *Custers Revenge* a violação do corpo feminino é tida como prêmio ao jogador que controla o personagem cowboy totalmente nu, de pênis ereto, calçando uma bota e um chapéu. Seu lenço de pescoço movimenta no ar enquanto ele tenta se aproximar da índigena e para isso precisa desviar de obstáculos. O cenário é pixelado, bidimensional e os obstáculos são representados pela chuva de linhas diagonais vindas da parte superior da tela e cactos que aparecem e desaparecem na parte inferior da cena. O objetivo é acessar o corpo de uma mulher nativa americana amarrada a um poste e estuprá-la. As amarras já configuram que ela é duplamente uma presa, da captura à predação sexual. Encontramos um ponto comum com Ana Mendieta nas amarras, na mulher refém e de domínio do homem. O corpo sexualizado, objetificado perante o olhar do outro.

Há uma divisão violenta do uso de corpos. A ereção ininterrupta do cowboy comprova o poder do falo, e a total submissão da mulher que o aguarda chegar. Ele vai até ela, ele a estupra, a deseja, ele deseja gozar. Ele, ativo; ela, passiva. O jogo compactua com os papeis sociais de gênero, com as regras do desejo e do corpo, com a naturalização social de que o homem inicia o ato sexual e mesmo em momentos de recusa, ele usa de violência para satisfazer seus desejos. Somado a isso, o colonialismo territorial de área indígena por Custer é igualmente aqui um poder opressor, de dominação e colonização da mulher indígena. Marginalizada, torna-se racialmente inferior, pois "A invenção da 'raça' [...] reposiciona as relações de superioridade e inferioridade estabelecidas através da dominação. Reconhece a humanidade e as relações

[5] Disponível em <https://artcritical.com/2018/11/10/erik-la-prade-on-unheroic-act/>. Acesso em 20 jul. de 2019.

humanas através da ficção, em termos biológicos" (LUGONES, 2008, pág. 18). A mulher indígena sofre violência, sexo forçado, de um homem branco conquistador que não será punido, pois é a própria representação de autoridade.

Fig 4 e 5. Custer's Revenge, 1982. Screenshot[6]



Em *Tomb Raider* (2013), Lara Croft sofre uma tentativa de estupro, o que une o jogo aos outros temas anteriormente referidos. A mesma prática de captura, amarra (presa) e alvo de estupro. A diferença aqui é que a violência sexual se mantém na ameaça e faz parte da narrativa para justificar a força da personagem, uma sobrevivente a situações de risco, mas só reforça a realidade feminina ao escolher essa situação na constituição de sua história pessoal. Dessa maneira, vemos um mundo digital fictício se dirigir a uma realidade externa socialmente cristalizada. Lara é uma personagem forte, aventureira e guerreira, mas esteticamente usa uma camiseta justa em seu corpo similar ao corpo da boneca Barbie, magro e de cintura fina. E o assédio simulado reforça a ideia de vulnerabilidade da mulher.

Desumanizada, Lara é um corpo/objeto para o homem e sua dominação é perigo iminente de estupro e outros abusos. A objetificação é expressa pela atitude e intenção de uma pessoa com a outra (Martha Nusbaumm, 1995, pág. 249). Lara é capturada, amarrada e levada a um local diferente dos outros homens de seu grupo. Seu detentor se aproxima, pega em seu ombro, rosto e região do colo. A ameaça de violência sexual está instalada.

Ao se sentir ameaçada, tenta contornar a relação de força e precisará de uma arma para sua defesa. Ao mostrar que a força física do homem e da mulher não são equivalentes, o jogo reforça simbolicamente pontos de fragilidade feminina frente a essa diferença de força.

[6] Fonte: http://www.atari2600.com.br/Sites/Atari/AtariFull.aspx

Fig 6. Tomb Raider, 2013.[7]

Em *Red Dead Redeption* 2 (2018), ambientado no século XIX em cenário de velho oeste, em uma das missões, o jogador, assumindo o protagonista Arthur Morgan, membro de uma gangue, pode optar por delatar o crime de uma prostituta à autoridade. Se assim o fizer, o xerife invade o quarto do prostíbulo, segura a personagem pelo braço lançando-a ao chão. Suas mãos e pés são amarrados. Atravessa a cidade em direção ao escritório carregando a mulher nos ombros e para um desfecho que resultará em sua morte. A mulher é apresentada como uma prostituta assassina em série, uma construção da personagem que justificaria o tratamento dado pelo xerife: a violência na qual ela é submetida e a decisão de tirar sua vida. Ela é acusada de atrair e esfaquear homens em momento de vulnerabilidade.

Ao ser enforcada em praça pública, alegando legítima defesa, suas últimas palavras são "eu não sou assassina. Aqueles desgraçados eram monstros!". Durante a narrativa do jogo, ela pede ajuda para dar fim ao corpo de um homem que a agrediu fisicamente e tentou sufocá-la.

A prostituição reforça simbolicamente a servidão sexual da mulher ao homem. O quanto ela é objeto consumível de prazer. Sobre a prostituição, Wendy Chapkis afirma:

> A prostituta ocupou tanto o lugar da escrava sexual como o do agente mais subversivo dentro de uma ordem social sexista. As percepções sobre a prostituição em um e outro extremo são diversificadas. Num deles, a vinculação das mulheres com o sexo é percebida como a raiz de sua opressão e abuso. Assim, a prostituição é vista como caso extremo do exercício abusivo do sexo, portanto, quem oferece serviços sexuais é percebida como

[7] Fonte: https://www.mobygames.com/game/windows/tomb-raider__/screenshots/gameShotId,611201/

> inerentemente vítima de violência. Nessa visão, a prostituta é um objeto sexual, um ser passivo e carente de poder. (CHAPKIS, 1997, pág.12).

A personagem é agredida, espancada, ameaçada de diversas formas por seus clientes. O cenário está intimamente ligado à realidade: violências severas contra a mulher. O homem que paga por sexo, potencializa o direito sobre a mulher.

Fig 7. Red Dead Redemption 2. Screenshot[8]

Memória Violenta: A constituição física da mulher

Discutir a violência de gênero implica desconstruir padrões historicamente arraigados. As religiões pregam modos de vestir, se comportar, constroem uma moral sobre o corpo, sobre a mulher. A mídia erotiza a mulher transformando-a em objeto de desejo. E no espaço reclamado e parcialmente conquistado do trabalho, ainda estão tradicionalmente aprisionadas pela casa/filhos/marido. Maria Galindo escreve em *O que está quebrado é o contrato sexual:*

> Incapaz de repensar a si mesmo, incapaz de controlar seu próprio corpo, seu próprio erotismo, seus próprios costumes diários, o pequeno tirano, insulta, atormenta, humilha; considere ato de posse de sexo, considere ato de amor de apropriação, considere manifestação de paternidade de poder, mas não de responsabilidade (GALINDO, 2019a).[9]

[8] Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=LUqENvPCch0

[9]Lo que está roto es el contrato sexual: Incapaz de repensarse a sí mismo, incapaz de revisar su propio cuerpo, su propio erotismo, sus propias costumbres cotidianas, el pequeño tirano patalea, insulta, acosa, humilla; considera el sexo acto de posesión, considera el amor acto de apropiación, considerala paternidad manifestación de poder, pero no de responsabilidade.

Num passado muito próximo, antes do Estatuto da mulher casada (1962), a mulher estava subjugada a autoridade representada pelo pai e marido. O código Civil de 1916 concebia distinções em direitos ao gênero masculino e feminino. Os homens possuíam liberdade, independência alocando-o como chefe da família, como autoridade. No artigo 233 dos Direitos e Deveres do Marido lê-se, "o marido é o chefe da sociedade conjugal, função que exerce com a colaboração da mulher, no interesse comum do casal e dos filhos. Compete-lhe: [...] IV - O direito de autorizar a profissão da mulher e a sua residência fora do teto conjugal **(CC**/16 - Lei nº 3.071). A mulher se submete socialmente ao marido,

> ela toma-lhe o nome, associa-se a seu culto, integra-se em sua classe, em seu meio; pertence à família dele, fica sendo sua "metade". Segue para onde o trabalho dele a chama; é essencialmente de acordo com o lugar em que ele trabalha que se fixa o domicílio conjugal; mais ou menos brutalmente ela rompe com o passado, é anexada ao universo do esposo, dá-lhe sua pessoa, deve-lhe a virgindade e uma fidelidade rigorosa (BEAUVOIR, 2009, pág. 169).

O marido autorizava sua esposa a viajar e a trabalhar. Divórcio era praticamente impensável porque a consequência seria a exclusão social. Era vergonhoso para a família. E o máximo de repercussão dos direitos que o homem pensa ter sobre a mulher hoje é o feminicídio, em que ele decide tirar sua vida.

Dos registros fotográficos da performance de Ana Mendieta aos jogos, há por trás do delito, a objetificação da mulher que pode ser identificada a partir de algumas características apontadas por Martha Nussbaum:

> instrumentalidade: o tratamento de uma pessoa como uma ferramenta para os propósitos do objetificador; negação da autonomia: o tratamento de uma pessoa como carente de autonomia e autodeterminação; inércia: o tratamento de uma pessoa como carente de agência, e talvez também em atividade; fungibilidade: o tratamento de uma pessoa como intercambiável com outros objetos; Violabilidade: o tratamento de uma pessoa como carente de integridade limítrofe; propriedade: o tratamento de uma pessoa como algo pertencente a outra (pode ser comprada ou vendida); negação da subjetividade: o tratamento de uma pessoa como algo cujas experiências e sentimentos (se houver) não precisam ser levados em conta (NUSSBAUM, 1995, 257).[10]

[10] instrumentality: the treatment of a person as a tool for the objectifier's purposes; denial of autonomy: the treatment of a person as lacking in autonomy and self-determination; inertness: the treatment of a person as lacking in agency, and perhaps also in activity; fungibility: the treatment of a person as interchangeable with other objects;

Em todos os casos citados não há consenso, não há respeito, há violabilidade e propriedade do corpo feminino. A mulher/objeto serve ao poder fálico do homem.

Ana Mendieta evidencia cenicamente o tratamento dado a Sara Ann Otten. A invasão de sua casa, a invasão de seu corpo, a falta de força e estrutura que a paralisa e emudece. A impotência feminina diante dos interesses sexuais masculinos. Há quanto tempo ela estaria ali? A cena de Mendieta narra visualmente uma violência que converge com as palavras de Roberto Bolãno sobre o caso de uma adolescente encontrada morta: "[...]havia sido violentada anal e vaginalmente, repetidas vezes[...]" (2004, pág.369). O sangue e a mulher desnuda em Mendieta traz as violências invisíveis do cotidiano para a arte.

A personagem feminina em *Custer's Revenge* está inerte e silenciosa sob o ataque do protagonista. Ela não possui nenhuma atividade significativa ou faz parte efetiva da narrativa do jogo, se reduz a um corpo/objeto. E nem é dada à personagem a capacidade de reação no jogo. É violada quantas vezes o jogador permitir, aquele que controla o delito e que ao mesmo tempo testemunha o ato na tela.

O cowboy americano desbravador e dominante sobre a índia selvagem denuncia também um sistema colonial de poder a partir da raça, do gênero e que também recai sobre a mestiçagem (mistura) ao pensar numa reprodução biológica produto da mistura das duas raças. Mulher e filho condenados.

O personagem é inspirado em George Armstrong Custer (1839-1876), comandante de um exército que atacava tribos indígenas com propósitos de ocupar suas terras. Ironicamente o que o jogador aprende é o "jogo" do cowboy, de ser o heroico colonizador que está no controle, que estupra uma nativa americana. Isso porque o jogador se projeta naquele cenário e segue as regras do jogo assumindo outra identidade e transportado para outro tempo histórico.

De acordo com Walter Mignolo, o poder colonial é instalado a partir da relação entre quatro instâncias de poder: "controle da economia (como apropriação de terras e recurso naturais); controle de autoridade (formas de governo, igreja, militarismo); controle de gênero e sexualidade; controle do conhecimento e da subjetividade" (MIGNOLO, 2008, pág.9).

Diante disso, temos uma realidade histórica de poderes do homem branco, do colonizador, subjugando a mulher a sua autoridade. Fica claro a inferioridade racial e de gênero

violability: the treatment of a person as lacking in boundary-integrity; ownership: the treatment of a person as something that is owned by another (can be bought or sold); denial of subjectivity: the treatment of a person as something whose experiences and feelings (if any) need not be taken into account.

expostos no game. A nativa é concebida como uma escrava do sexo, submetida ao controle do colonizador que a estupra inúmeras vezes.

O jogo foi lançado em 1982 para o Atary 2600, desenvolvido pela Mystique, para um público masculino adulto e com objetivos pornográficos. E ainda que tenha causado discussão no período e de intervenção do grupo novaiorquino de movimento anti-pornografia *Women Against Pornography*, *Custer's Revenge* ainda pode ser jogado por meio do site da Atari. O fato de o jogo perdurar e estar disponível é importante para a construção de um arquivo visual e social no qual o jogo se transformou. Denuncia um sistema de privilégios sexuais aos homens e, consequentemente, opressão sexual às mulheres. Com seios e quadril fartos, a mulher é um objeto sexual a ser utilizado pelo protagonista do jogo. Quanto mais abusos sexuais cometer, mais o jogador pontua.

Em Tomb Raider, o fruidor/jogador é a vítima do assédio. O homem acaricia sua face e desliza a mão para a área dos seios o que culturalmente insinua uma emergente violência sexual, porém ele é interrompido. Inicia-se uma desconfiguração leve sobre a representação da mulher, pois ela reage golpeando o opressor e se livra da situação. Há opção de se defender, de atirar nele. Então é oferecido ao jogador uma jogabilidade que empodera Lara Croft: a de executar combates. O fato de ter uma mulher protagonista no jogo com uma história própria, relevante, mas com sua integridade física ameaçada durante o assédio e agressões, mostra que os jogos têm se preocupado timidamente com as questões de gênero.

Em *Read Dead Redemption2*, a mulher é intercambiável, pois pode ser trocada durante a denúncia do crime por dinheiro do xerife ou o jogador pode apontar uma arma para ela e atirar. É teoricamente violada pelos clientes, pois como jogadores não testemunhamos os fatos. Também é violada pelo xerife quando forçosamente a amarra, prende e leva a personagem ao enforcamento sem nenhuma prova concreta. Isso denuncia um lugar vivenciado pelo jogador em que a lei não tem lei, e que a lei do homem define o destino da vida da mulher, sinalizando uma desigualdade de gênero sobrecomum.

Na escuridão do mundo, mulher.

Por trás dos habituais delitos contra a mulher, o discurso em questão habita o próprio corpo de Ana Mendieta. O que reflete imediatamente a relação abusiva com os corpos das mulheres.

Os games são mídias potentes em recursos visuais e narrativos e oferecem material para discussão social e cultural, pode ser um espaço de resistência e de denúncia nas questões de gênero feminino. Em nível mais profundo, os games também são arquivos e trazem elementos que contribuem para um debate contemporâneo sobre o feminismo. É de amplo acesso e sua disponibilidade virtual recebe e reformula sistemas culturais.

O "Corpo em Delito" é resultado de pesquisa e discussão sobre o corpo e a mulher, momento de reviver memórias e de narrá-las para o futuro, pois a batalha maior da mulher é sua liberdade.

Referências

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**; tradução Sérgio de Milliet. –2. ed. –Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009. 2v.

BOLAÑO, Roberto. **2666**. Barcelona: Anagrama, 2004**.**

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 2002.

BRASIL. Código Civil de 1916. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3071.htm> Acesso em 25 julho de 2019.

BRASIL. Estatuto da Mulher Casada. Lei nº 3.071 de 01 de janeiro de 1916. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/103251/codigo-civil-de-1916-lei-3071-16#art-233> Acesso em 25 julho de 2019.

CHAPKIS, Wendy. Live Sex Acts. **Women performing erotic labour**. Londres, Cassell, 1997.

GALINDO, Maria. **Lo que está roto es el contrato sexual**, 2019a. Disponível em: <https://www.paginasiete.bo/opinion/maria-galindo/2019/6/19/lo-que-esta-roto-es-el-contrato-sexual-221521.html> Acesso em: 28 de jun de 2019.

GALINDO, Maria. **No es democracia, es Machocracia**, 2019b. Disponível em: <https://www.paginasiete.bo/opinion/maria-galindo/2019/1/2/no-es-democracia-es-machocracia -204744h tml> Acesso em: 28 de jun de 2019.

LUGONES, María et al. Colonialidad y Género: **Hacia Un Feminismo Descolonial. In:** MIGNOLO, Walter. (org) Género y descolonialidad. Buenos Aires: Del signo, 2008, p. 13-42.

MIGNOLO, Walter. (org) **Género y descolonialidad**. Buenos Aires: Del signo, 2008.

NUSSBAUM, Martha C. **Objectification. Philosophy and Public Affairs**. Autumn, 1995; Vol. 24, N° 4; pág. 249-291.

CORPO, ESPAÇO E MOVIMENTO: UMA PRÁTICA DE DANÇA NO COMPONENTE CURRICULAR DE ARTE

Jair Mario Gabardo Junior[1] – UFPR

Agência Financiadora: CAPES

Resumo
Neste artigo, objetivamos compreender o corpo, o espaço e o movimento em contextos escolares, embasando-nos nos Estudos da Performance na Educação – o que temos concebido por Educação Performativa – com o ensino da Dança como parte integrante do componente curricular de Arte. Esses estudos compreendem que os rituais do cotidiano escolar pouco consideram a presença corporal como meio de produção de sentidos e apreensão dos saberes oriundos dos diversos conteúdos que compõem o currículo escolar. Partimos da premissa de que o movimento dançado é propulsor a novas formas de posições de sujeitos que problematizam os seus papéis sociais como estudantes nos contextos aos quais pertencem. Assim, apresentamos, aqui, uma experiência em Arte-educação na perspectiva da Dança, a fim de que esta se constitua como mais um problematizar que se integre ao conjunto de estudos que abordam a ausência e/ou presença do corpo nos processos de ensino e aprendizagem de Arte.
Palavras-chave: Corpo. Educação Performativa. Dança.

Introdução

> *A dança trabalha o corpo e o movimento do indivíduo, mas isso a educação física também faz. A dança desenvolve noções rítmicas, mas a música também. A dança amplia as noções espaciais da criança e do adolescente, mas o teatro também. A dança preocupa-se com a educação estética, mas as artes plásticas também. A dança proporciona o desenvolvimento da criatividade e da sensibilidade, mas isso todas as linguagens artísticas proporcionam. Então, afinal, o que é exclusivo da dança?*
>
> *Márcia Strazzacappa*

Há aproximadamente dez anos, a epígrafe escolhida para iniciar a presente discussão foi publicada e, a despeito disso, o ensino e a aprendizagem da linguagem artística da Dança ainda se circunscreve a práticas pouco ou quase nada vivenciadas no espaço público da escola como

[1] Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Paraná - UFPR; Curitiba, Paraná; Brasil; CAPES. Especialista em Arte, Educação e Terapia pela Faculdade São Braz. Bacharel e licenciado em Dança pela Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR Campus II FAP. Professor de Arte na Secretaria de Estado da Educação do Paraná - SEED/PR; jr_gabardo2@hotmail.com

parte constituinte do componente curricular de Arte. Ressalte-se, ainda, o anuviamento sobre o lugar da própria Arte dentro do currículo escolar obrigatório para a Educação Básica nos documentos de regulamentação do ensino em nosso país, propostos pelo Ministério da Educação (MEC) nos últimos anos.

Portanto, por meio do ato de compartilhar uma vivência no ensino da Arte, essa escrita aspira a contribuir com a importância da formação artística em todos os níveis da Educação Básica, e também para secundar o firmamento deste componente curricular ao lado dos demais campos dos saberes e do conhecimento, os quais compõem o currículo das escolas brasileiras. Sendo assim, está aberta a possíveis ampliações em relação ao que pode um dançar educacional suscitar dentro da escola, corroborando, também, a importância da pesquisa em Arte-educação.

O traquejo a ser relatado tem o seu vínculo com o grupo de pesquisa Laboratório de Estudos em Educação performativa, Linguagem e Teatralidades (ELiTe/UFPR/CNPq), oriundo das experimentações de uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE/UFPR).

Neste trabalho, o ensino da Dança é marcado pela possibilidade de um pensar sobre o corpo e suas relações para com o movimento dançado. Tal dançar se configura na experimentação de novos devires da posição de sujeito que se performa em seu papel social de estudante. Este papel é compreendido pela sua relação com os símbolos produzidos nas conjunturas dos rituais cotidianos do espaço escolar e pela relevância da discussão do papel social do ser estudantil pelo viés do protagonismo e da emancipação do processo de escolarização próprio desse ser.

Do que se relata sobre o corpo, os *Estudos da Performance na Educação – Educação Performativa* – embasam as reflexões que consideram a plenitude do corpo como lugar de (re)conhecimento de si, do outro e do mundo. No tocante à Dança e/ou ao movimento dançado, os estudos que a discernem como linguagem autônoma, e de conteúdos próprios, produzem diferentes atravessamentos que tecem esse dançar teórico e prático. Os espaços da escola são analisados em suas perspectivas físicas e culturais, as quais nos movem por entre ritualidades cotidianas que marcam e (re)significam constantemente os corpos dos sujeitos escolares.

Questionando-nos sobre quais os sentidos de corpo e movimento os sujeitos estudantes possuem de suas corporeidades dentro dos domínios da cultura da escola, as práticas de Dança tornam-se tanto possibilidades de caminhos metodológicos para a compreensão da culturalidade escolar, quanto uma forma de dar atenção ao gesto nem sempre visto e ouvido

entre os discursos que cruzam os corpos dos/das estudantes. A partir daí, são possibilitadas novas leituras sobre os jeitos de performar os nossos papéis sociais como educadores/educadoras e alunos/alunas, de modo a atuarmos de forma mais consciente em processos educacionais e no contexto das práticas pedagógicas em sala de aula onde o corpo e o seu movimento são foco de produção de sentidos e forma de análise. A poética materializada em práticas discursivas de videodança requer uma amostragem de um processo pedagógico realizado como parte de um estudo exploratório de uma pesquisa em Educação e um ato de compartilhar experiências com o ensino de Dança no currículo de Arte.

Do corpo

Em seu texto *Corporeidades em minidesfile* (2004), Luiz B. L. Orlandi ressalta a difícil tarefa de um plano textual que localize os diferentes pensamentos que teorizam as reflexões a respeito do corpo. Desse modo – tanto nos aspectos antropológicos e sociológicos quanto nos artísticos e filosóficos – as leituras em torno do tema se alargam e se problematizam. Tal abordagem, pois, cabe às pesquisas em Educação que teorizam as práticas corporais devido à opção por linhas teóricas que potencializem o ato educativo.

Nesta perspectiva, os *Estudos da Performance* adentram o campo da Educação e engendram sobre ela a necessidade de atenção para o corpo daqueles que vivenciam os espaços educacionais. Em suma, o teatrólogo Richard Schechner (2000, 2006, 2010, 2012), propõe, em seus Estudos da Performance, um olhar amplo e fronteiriço para as pesquisas do corpo, as quais para este autor, se configuram como todas as atividades do cotidiano compreendidas e estudadas enquanto performance. E este estudo nos conduz a uma teoria igualmente limiar que transita – e sem limites para a sua peregrinação – por entre campos de estudos desde a Antropologia, Sociologia, Arte e a Filosofia.

> O objeto desta disciplina inclui os gêneros estéticos do teatro, da dança e da música, mas não se limita a eles; compreende também os ritos cerimoniais humanos e animais, seculares e sagrados; representações e jogos; performances da vida cotidiana; papéis da vida familiar, social e profissional; ação política; demonstrações; campanhas eleitorais e modos de governo; esportes e outros entretenimentos populares; psicoterapias dialógicas e orientadas em direção ao corpo, junto com outras formas de curas (como o xamanismo); os meios de comunicação. O campo não tem limites fixos. (SCHECHNER, 2000, p. 12, tradução nossa).

Portanto, o *performar* como ato de ação humana no mundo evidencia o corpo como um lugar de diálogos e de análises culturais. Na Educação, os Estudos da Performance se ressignificam e criam novos contornos. Embora oriundos das teorias de Schechner, tais pesquisas são teorizadas e denominadas por diversos escritos que demarcam o campo epistemológico na área[2].

A abordagem desta teoria nos subsidia no enfoque do corpo como lugar de diálogos dentro dos espaços educacionais, ou seja, a recusa pelo seu apagamento, assumindo a validação corporal como forma de conhecimento dos conteúdos e apreensão da própria vida social, cultural e política pensadas no corpo.

> [….] eu quero sugerir procedimentos de pesquisa que comecem pela coleta de informações concreta sobre como corpos em particular se apresentam na sala de aula, para, então, refletir sobre o modo como esses comportamentos indicam atitudes culturais em respeito à etnicidade, gênero ou identificação de classe de um corpo. Por fim, que advertir contra o tipo de teorização que não desenvolve, de maneira concreta, a habilidade de um professor de compreender ou interagir com os corpos encontrados todos os dias em sua sala de aula. (PINEAU, 2013, p. 42).

Elyse Pineau nos chama a atenção para o apagamento corporal nos processos de escolarização e o enfraquecimento do potencial de aprendizagem que elimina as diferentes formas de se ensinar e aprender por meio do corpo. Nesta perspectiva, o corpo se localiza em um lugar privilegiado da ação educativa, lembrando-nos de que "em primeiro lugar, enquanto corpos conscientes, nós somos já método" (FREIRE, 1982, p. 86).

Para Marcelo Pereira (2012) é pela via do amparo corporal que a comunicação reajusta e localiza os sujeitos em seus contextos, ampliando a abertura daquilo que se expressa em tramas educacionais subjetivas e das inesgotáveis significações presentes em uma pedagogia da performance.

> Performance, então, pode ser tomada como uma forma de reapresentação das ideias, de uma ideia, das intuições, de sentimentos, de afetos, de percepções, de um ser (qualquer) que partem ou se abrigam em um corpo, que configuram, por sua vez, significados e conceitos e noções, ao perambular em torno dos mesmos, não exaurindo, não esgotando, ademais, seu potencial de significação. A performance é um dínamo que despoja o significado de uma

[2] Inicialmente chamada de Educação Crítico-performativa (PINEAU, 2010; 2013) os estudos se desdobram e podem ser lidos como Pedagogia da Performance (PEREIRA, 2012; 2013; 2014) e atualmente Educação Performativa (GONÇALVES, CASTILHO, GABARDO JUNIOR, 2019).

> aplicação final e sobremaneira abstrata, sendo assim, ela não prejulga de funções. Ela exige, em contrapartida, o amparo do corpo, ou melhor, a evocação do corpo no manejo dos significados expressos por ela, seja em sua execução seja em sua recepção – o que postula, invariavelmente, uma coletividade. (PEREIRA, 2012, p. 298 – grifo do autor).

Por comunicarem, os corpos em performances – sociais, culturais, políticas e/ou artísticas – renovam os seus modos de compreensão, experimentação e ações inventivas.

> Não é para o entretenimento dos outros ou para uma avaliação externa vinculada a uma espécie de demonstração que o trabalho com a performance, nesta perspectiva, se direciona e, sim, para uma concepção de corpo atrelada à aprendizagem, a um emaranhado de experiências em processo, em discussão, em reflexão. (GONÇALVES, 2016, p. 122-123).

Portanto, o foco no corpo, pelas lentes da Educação Performativa, está em dar a ver a potencialidade do processo vivencial dos estudantes em sala de aula, bem como de suas vivências dentro da escola. Não se quer um olhar para demonstrações representacionais ensaiadas como produto final de um saber aprendido. Pelo contrário, o anseio se volta para aquilo que reverbera na ação processual e nas diferentes formas de colocar os sujeitos escolares a "lutarem corporalmente com os conteúdos da disciplina" (PINEAU, 2013, p. 52).

Dito de outro modo, não almejamos, com a Educação Performativa, a vivência corporal de atos de apresentações e demonstração a respeito do que um estudante sabe sobre um determinado assunto. A intenção, pelo contrário, se desloca na direção de práticas que sejam vivenciadas a partir do corpo de modo que toda e qualquer dimensão de conhecimentos produzidos, por meio do currículo e/ou conteúdo, perpassem uma experiência somática e crítica no/do corpo.

É nesta perspectiva que um olhar para a ritualidade da cultura escolar será refletido e, pelo corpo, analisado.

Dos espaços da escola

Os espaços físicos e culturais da escola são pensados nesta pesquisa de forma ritualística, termo cunhado a partir dos pressupostos de Peter McLaren (1991). Para este autor, o campo escolar é carregado de significados que instauram sobre os sujeitos os sentidos de performar os seus papéis sociais como estudantes e professores.

> Notavelmente, os rituais são parte da ordem natural das coisas (como na ritualização dos animais), bem como consequências da ação humana (como nas regras e rotinas da vida em sala de aula). A maneira pela qual ritualizamos nossas vidas é cultura somatizada – cultura encarnada em nossos atos e gestos corporais e através deles. (MCLAREN, 1991, p. 73).

Assim, uma visão consciente sobre as ritualidades que envolvem a culturalidade dos sistemas cotidianos de ensino aumentará a criticidade perante os rituais que imperam sobre a escola e "possibilitará aos educadores tanto padronizar quando repadronizar símbolos culturais"[3] (MCLAREN, 1991, p. 36). Ao olharmos, então, para as condições que nos dão traços comportamentais mais definidos e esperados, professores e estudantes poderão (re)pensar os seus papéis sociais e as suas representações dentro da escola.

Erving Goffman (2014) endossa o presente estudo por considerar os comportamentos dos papéis sociais performados assemelhados aos papéis de atores no palco. Isso requer dizer que as representações de nossos papéis sociais são montadas "tal como uma cena teatral, resultado da troca de ações, oposições e respostas conclusivas dramaticamente distendidas" (GOFFMAN, 2014, p. 85). Portanto, os papéis que desempenhamos consistem em atos de comunicação e regulação da realidade social, as quais vivemos e que integram nossas ações frente aos mais diversos contextos.

As concepções de rituais do cotidiano de McLaren e das representações dos papéis sociais em Goffman corroboram para as análises das performances sociais de alunos/alunas dentro da escola, e perante os seus processos de formação e escolarização.

O investimento em práticas que dão luz ao corpo, e ao que ele pode ser/fazer dentro da escola, traz consigo práticas pedagógicas inventivas e que desafiam aquilo que é estático e rotineiro, pois como apontado por Pineau (2013), o apagamento do corpo passa a ser substituído por sua aparição e envolvimento. Essa forma de pensar o currículo e os conteúdos desestabiliza a própria culturalidade escolar, demanda a ela outras formas de acolhimento ao corpo e, principalmente, a exigência da visibilidade desse corporeidade como parte singular e coletiva da formação escolar e humana.

[3] Para o autor os símbolos emanam da cultura por meio de padrões historicamente transmitidos e significados por meio da encarnação e corporificação dos gestos. Os símbolos é meio pelo qual "os homens se comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e atitudes em relação à vida" (McLaren, 1991, p. 32). Ao encarnar ou corporificar símbolos – fisionômico dos corpos – os indivíduos expressam em suas gestualidades – verbal e não-verbal – aquilo que a ele é transmitido, sendo ele, também, um transmissor e sujeito da cultura.

Se todas as atividades do cotidiano podem ser estudadas como performance, isso significa dizer que o performar estudante nunca será apenas estudante. Esse estará carregado de inúmeros sentidos e de outras posições de sujeitos que um ser/atuar/representar estudantil se performa dentro da escola, haja vista que uma Educação Performativa requer justamente conhecer e problematizar esses papéis sociais constantemente contaminados pelo mundo da cultura, do social, do político, nem sempre e tão somente pedagógicos.

Os múltiplos atravessamentos que irrompem sobre os corpos escolares expressam a urgência de dinamismo nas práticas pedagógicas e, como situado nesta escrita, a presença do corpo acima da própria aparição física cotidianamente vivida nesses espaços. Presenciar-se para se evidenciar, para ser ouvido, ser acolhido como sinônimo de resistência ao seu apagamento.

Do movimento

A Dança se faz presença por meio do movimento. Esta definição, embora ampliada pelos estudos contemporâneos, tem em seu cerne o gesto expressivo e comunicativo no mundo. As contribuições de Rudolf Laban (1879-1958) a respeito do movimento corporal ainda se tornam pertinentes para um pensar sobre a corporeidade na atualidade, pois "parte de um passado pertencente e relevante para a Dança produzida hoje em dia" (Rengel, et all, 2017, p. 20).

Nesta perspectiva, onde o movimento é considerado o elemento mais problematizador da linguagem artística da Dança, considera-se pertinente abarcá-lo para além do fazer artístico, na medida em que a escola, ao nos conduzir às formas de ser/atuar os nossos papéis sociais "sistematicamente domestica nossos corpos; o espaço escolar encarcera-nos em fileiras de escrivaninhas de madeira, rouba-nos de sua espontaneidade por meio de demarcações rígidas de tempo e espaço e, realmente, devota bastante energia em esconder o fato de que nós até mesmo possuímos corpos" (PINEAU, 2013, p. 43-44).

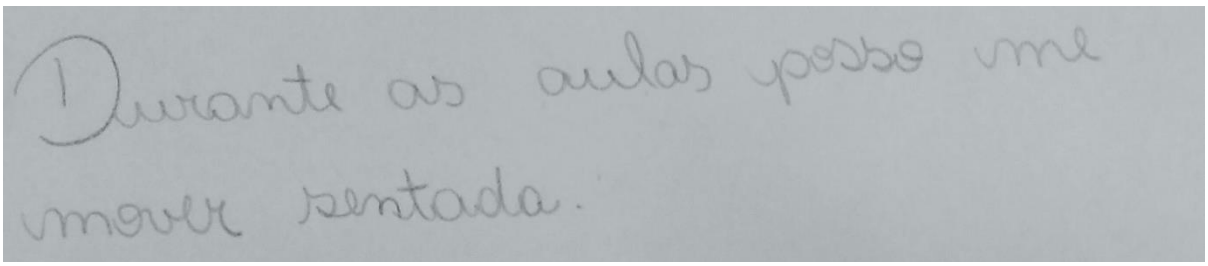
A corporeidade, nesse estudo, foca justamente na necessidade de enfrentamento das ritualidades de ausência do corpo, e considera que no movimento está a premissa de práticas inventivas que rompem com tal apagamento. Nisto, está a presença por meio da Dança em um dançar localizado como pertencimento do componente curricular de Arte. Reforça-se este lugar de fala, pois, embora tenham sido ampliadas as pesquisas em torno do tema *dança na escola* – fomentadas pelos aspectos legais que normatizam a sua realização nos espaços de Educação Básica (CORRÊA, SANTOS, 2019) – muitas das vivências ainda se encontram em aulas

destinadas a atividades extracurriculares e pouco exercidas no âmbito do ensino específico da disciplina de Arte (STRAZZACAPPA, 2011).

Desse modo, partilhamos, neste relato, uma vivência em Dança que envolve o desafio de mobilizar um trabalho pedagógico com jovens de diferentes corpos, que possuem concepções variadas sobre o que é dançar. Nesse sentido, enfatizamos a possibilidade de ofertarmos a esses estudantes uma experiência significativa e vivencial com esta linguagem, cientes de que, talvez para alguns, essa seja a única experiência problematizadora com a Dança. Por esta razão, a relevância do ensino que ocorra especificamente na aula de Arte.

O ensino desse dançar escolar tem na indagação *"o que pode o meu corpo mover na escola?"* a sua questão inicial e norteadora. Ao responderem a essa questão, os/as alunos/as de cinco turmas de 9º ano do Ensino Fundamental II descreveram as suas concepções em torno do problema instigado na sala de aula.

Fig. 1. Materialidade discursiva do sujeito estudante 1 – O que pode mover o meu corpo na escola?



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador

A ambiguidade do relato do sujeito – estudante 1 – em muito expressa o que afirmamos, neste trabalho, sobre a ausência do corpo. Um mover corporal que se limita na escola aos movimentos na posição sentada. São muitos os discursos colhidos que englobam o direcionamento a essa materialidade discursiva. Mesmo dito de outras formas, o resultado da pesquisa evidencia uma concepção de movimento corporal atrelada a uma ritualidade pouco convidativa à presença do corpo por vias do movimento.

A movimentação pouco aparece nos relatos. Sua aparição, quando se concretiza, é permeada por práticas marginalizadas como estratégias de fuga entre uma aula e outra, ou como método atrelado a invencionice nos pedidos de ida aos banheiros por exemplo.

Portanto, cabe-nos problematizar: "Q*uais os sentidos de corpo, espaço e movimento os sujeitos escolares possuem em suas performances como estudantes? Como a ritualidade da cultura escolar contribui para contornos de identidades de seus papéis sociais? Ou, como o*

movimento corporal pode ser um meio crítico e emancipador de suas posições de sujeitos e para com os seus processos de escolarização?

A partir desses questionamentos, a Dança torna-se um dispositivo interessante de especulação didática, e até mesmo cultural, pois, afinal, tem ela o seu alicerce na concepção de uma educação pelo corpo de modo criador, crítico e participante no contexto social (MARQUES, 2007). O entendimento de um ensino de Arte por meio da Dança abarca um saber que lide com a incorporação de valores e atitudes que cruzam e contaminam o próprio corpo dos estudantes, além de torná-los mais conscientes de seus lugares no mundo. Portanto, "o contexto dos alunos é um dos interlocutores para o fazer-pensar dança, pois garante a relação entre conhecimento em dança e as relações sócio-político-culturais dos mesmos em sociedade" (MARQUES, 2007, p. 32).

Os espaços da escola, assim, constituem um importante contexto ritualístico na escolarização dos/das estudantes, e os rituais cotidianos demandam e instauram posições de sujeitos a serem representados no dia a dia da escola. Assim, o projeto pedagógico em Arte, reflexão e relato desse estudo, teve o seu segundo desdobramento: os espaços da escola como propositores de movimento. O que se quer traçar é a intervenção, através do corpo, nos mais diversos espaços da escola e o questionar a respeito de como a espacialidade desse ambiente engendra sobre o performar estudante uma forma alienadora em relação a própria corporeidade.

A Dança, vivenciada a partir de aulas práticas de corpo alude para a capacidade de potencializar nos indivíduos a análise da "realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada" (BARBOSA, 2003, p. 18). Dito de outro modo, ao agirem corporalmente em espaços pouco convidativos ao movimento corporal, os estudantes (re)criam a própria espacialidade da escola e questionam as formas de controle da cultura escolar sobre os seus corpos.

Nisso reside um devir de novas posições de sujeitos. Diálogos que se encontram em pleno trânsito em gestos que se performam no tempo e no espaço da escola. A Arte como caminho metodológico subjetivo realça o compromisso por práticas inventivas capazes de lidar com as performances sociais dos indivíduos de modo amplo e questionador.

Fig. 2. Processos de criação em aula de Dança no componente curricular de Arte.

Fonte: arquivo do pesquisador.

Fig. 3. Processos de criação em videodança – Os espaços da escola como propositores de movimento.

Fonte: arquivo do pesquisador.

Vislumbra-se, portanto, uma prática de Dança que provoca uma crise da representação dos papéis sociais que ocupamos no mundo e, especialmente, o que se quer desse pesquisar pedagógico: uma crise do papel social do ser estudante e a sua relação com os símbolos e contornos identitários que permeiam os rituais cotidianos da escola.

O dançar dessa vivência, por pensar as noções do corpo e do espaço, questiona os formatos cristalizados que persistem no apagamento corporal, conduzindo-o apenas como acessório para a absorção passiva dos conteúdos. A Dança vista na Arte-educação comunga por novos estados de corporeidade e por outras possibilidades de movimentos. A esse agir corporal atrela-se o aumento de sua capacidade de fornecer respostas e a habilidade de se comunicar, destarte, o seu "objetivo englobaria a sensibilização e a conscientização tanto nas posturas, como nas atitudes, nos gestos e nas ações cotidianas, quanto em suas necessidades de se expressar, de comunicar, criar, compartilhar e interagir na sociedade na qual vivemos" (MORANDI, 2006, p. 73).

A Dança está atrelada ao que se quer pensar por uma Educação Performativa. Embora sejam evidentes a corporeidade desses processos pedagógicos, nem sempre um dançar se

estabelece na escola de maneira pensante e crítica. Ainda são muitos os casos da reprodução mecanizada de passos e a pobre noção determinista de que Dança é apenas coreografia.

O que se pretendeu traçar, portanto, com esse estudo foi uma Dança pensada por uma Educação Performativa capaz de considerar a presença real dos corpos da sala de aula na experiência dançada. Uma experiência que envolva o diálogo corporal com os conteúdos porque se possibilita na prática, ou seja, um dançar que aproxime, em todas as instâncias, o osso, o músculo e a pele em constante contato e reflexão sobre o mundo.

Considerações finais

Tanto a cultura como a espacialidade física da escola provocam presenças e produzem dizeres no corpo. Isso significa dizer que "um exame da escola como uma representação teatral ritualística fornece uma base fecunda para entender o modus operandi do encontro pedagógico" (MCLAREN, 1991, p. 29). Ou seja, as performances dos sujeitos escolares são traçadas e representadas nos processos de socialização dos corpos nas tramas culturais e simbólicas da escola.

Um exame no que concerne ao como os corpos são pensados e/ou os modos como pensam a si mesmos dentro da rotina escolar evoca a urgência das discussões da corporeidade como parte integrante da formação educacional e da formação humana.

A negligência de um fazer-pensar por meio do movimento tem produzido uma ideia compensatória a respeito do mover corporal, ou seja, recompensam-se os/as estudantes a se moverem livremente quando colaboram porque permaneceram quietos/quietas durante as aulas. Strazzacappa (2001) já preconizou esse desserviço e, pelo que consta em diversas realidades, esse (des)mover ainda permeia as posturas didáticas de educadores e gestores escolares.

Nesse sentido uma Educação Performativa pode ser pensada como uma contracultura da imobilidade corporal dentro da escola:

> Por ele [o corpo] e por meio dele sintetizam-se significações de ordem histórica, social e cultural que podem, pelas vias dos Estudos da Performance, serem analisadas na sua relação com o espaço e com o tempo, sempre consideradas, nesse processo, a plenitude da presença e a possibilidade de experimentação (GONÇALVES, 2016, p. 75 – ênfase minha).

Desse modo poderia ser pensada a influência direta do corpo como principal agente de (trans)formação das ritualidades que ausentam a corporeidade dentro da escola. Um dançar

entra nessa discussão porque considera, nas práticas de Dança, uma possível e potente resposta para as indagações de arte-educadores que questionam a presença do corpo dentro dos espaços de ensino para além daquilo que ele não pode fazer e/ou mover.

Uma metodologia em Dança precisa considerar a potência investigativa do gesto, do toque e das relações presentes entre corpo, espaço e movimento e, sobretudo, a proposição dessas experiências em aulas de Arte, uma vez que nem todos/todas os/as estudantes poderão ter acesso a uma vivência artística para além dos muros da escola.

A Dança como parte do componente curricular de Arte ainda reside por entres as margens do ensino artístico dentro da escola, mas, aspira-se com esse compartilhar, ressaltar a sua importância e sobre pensar o corpo como presença crítica através de seus papéis sociais como alunos/alunas, permitindo a eles uma possível emancipação e resistência diante dos atuais documentos nacionais para com a Educação Básica que, com engenhosidade, aspiram a uma visão mecanizada e mercadológica dos processos de ensino e de aprendizagem no país e, consequentemente, ao desaparecimento do próprio corpo.

Referências

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

CORRÊA, Josiane G. Franken; **SANTOS**, V. L. Políticas Educacionais e Pesquisas Acadêmicas sobre Dança na Escola no Brasil: um movimento em rede. Revista Brasileira de Estudos da Presença, v.09, n.1, p.1-29, jan/mar. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-26602019000100204&lng=en&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 01/08/2019.

FREIRE, P.; **GUIMARÃES,** S. **Sobre educação: diálogos.** Volume I. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana.** Tradução de RAPOSO, Maria C. 20ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GONÇALVES, M. B. **Performance, Discurso e Educação: (re)construindo sentidos de escola com professores em formação na Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza.** 141 p. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2016. Disponível em: <http://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/47434 >. Acesso em: 22/07/2019.

MARQUES, I. **Dançando na escola.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MCLAREN, P. **Rituais na Escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

PEREIRA M, de A. **Performance e educação: relações, significados e contextos de investigação.** Educação em Revista. Belo Horizonte, v.28, n.01, p.289-312, mar. 2012

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982012000100013&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em 05/08/2019.

PINEAU, E. **Pedagogia crítico-performativa: encarnando a política da educação libertadora.** In: PEREIRA M. de A. (Org) Performance e Educação: Desterritorializando territórios. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

RENGEL, Lenira Peral, et all. **Elementos do Movimento na Dança.** Salvador: UFBA, 2017.

SCHECHNER, Richard. **Performance: teoría y prácticas interculturales.** Buenos Aires: Libros del Rojas, 2000.

STRAZZACAPPA, M.; **MORANDI**, C. **Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança**. Campinas: Papirus, 2006.

CORPOS TRANS NA ESCOLA – CONFRONTOS ENTRE OS DISCURSOS HETERONORMATIVOS E A PEDAGOGIA TEATRAL COMO PRÁTICA LIBERTADORA

Jerônimo Vieira de Lima Silva[1] – URCA

Resumo
O artigo pretende refletir sobre o lugar que ocupam as pessoas transexuais no contexto educacional, em particular nos espaços formais e não formais de ensino, a fim de apontar os problemas por estes enfrentados e os dispositivos que os invisibilizam nestes espaços sociais. Partimos do conceito de Devir na perspectiva de Felix Guatarri e Sueli Rolnik (1996). As discussões Foucaultianas sobre dispositivos de poder e sexualidade também permeiam as nossas discussões, bem como os estudos sobre transexualidade em Berenice Bento (2006), Performatividade de gênero em Judith Butler (1990), as questões da teoria *Queer*, da sexualidade e da educação (sobre a ótica de Guacira Lopes Louro (1997), dentre outros. Por fim, alinhamos a tais discursos, a *praxis* da pedagogia teatral enquanto lugar de inclusão e espaço onde transitam múltiplos corpos, gêneros e sexualidades diversas.
Palavras-chave: Pedagogia Teatral. Transexualidade. Gênero.

Introdução

No contexto educacional tem ocorrido disparidades quando o assunto é identidade de gênero, exigindo cada vez mais políticas de enfrentamento contra a discriminação, o preconceito e a transfobia. A própria sociedade civil, através de seus organismos, tem se manifestado a favor de uma educação que leve em consideração os direitos humanos. A busca pelo fortalecimento da participação dos estudantes na conquista de seus direitos e a criação de um ambiente educacional a propiciar o respeito à diversidade podem ser importantes aliados para a qualidade de vida de transexuais em tais ambientes.

O ambiente educacional, ainda visivelmente hostil, representa o maior obstáculo para lidar com o assunto. De acordo com alguns especialistas, a transexualidade continua sendo encarada e diagnosticada como patologia, apesar do empenho de profissionais da área de saúde

[1] Professor efetivo do Departamento de Teatro da Universidade Regional do Cariri – URCA. Doutor em Educação Artística/Artes pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto – FBAUP/Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Mestre em Letras pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Especialista em Literatura e Cultura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RIO. Graduado em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB.Email: jeronimo.vieira@urca.br

e humanidades em desconstruir tais discursos falaciosos. Algumas iniciativas em criar projetos que possibilitem tratar do tema, como por exemplo, o Projeto *Escola Sem Homofobia*, acabou por acirrar ainda mais a discussão e os pronunciamentos conservadores.

Atitude como a apontada acima reforça o preconceito e a discriminação das pessoas transexuais, relegando-as ainda mais à invisibilidade. De acordo com Bento (2006), estas pessoas sofrem evasão escolar por meio de tecnologias cotidianas de exclusão. Seja pela violência transfóbica ou homofóbica, seja pela inadequação do trato pedagógico, estudantes experimentam um massacre diário para sobreviverem à escola. Estudos apontam que a capacidade de fala e participação de estudantes na conquista de direitos e, consequentemente, a criação de um ambiente favorável ao acolhimento às diferenças são fundamentais para que a discriminação e o preconceito diminua. Por isto mesmo, apostar numa educação de qualidade possibilita a reversão dos índices de violência e o estreitamento de diálogo entre comunidade e escola. Abordar temas sobre sexualidade, diversidade sexual, exploração sexual e Estatuto da Criança e do Adolescente, por exemplo, é necessário às políticas de educação, buscando contemplar o envolvimento de todas as esferas de poder do país.

ESCOLA E DIVERSIDADE DE GÊNERO

A partir da 1ª Conferência Nacional LGBTT[2] as questões concernentes à presença de transexuais na escola ganhou maior atenção. Percebeu-se a necessidade de se criar medidas que pudessem contemplar os níveis legislativos, administrativos e organizacionais a fim de garantir o acesso desta população e sua permanência na escola livre da discriminação por sua condição sexual ou de identidade de gênero. As discussões propostas ao longo desta conferência partiram de vários depoimentos de transexuais e outros grupos identitários LGBTT, nos quais relatam que a escola acaba sendo um lugar onde se produz sofrimento por conta do preconceito, sobretudo pelo fato dos (as) transexuais estarem impedidos (as) de utilizarem o nome social no recinto escolar.

A mobilização dos movimentos sociais tem reivindicado posturas mais contundentes por parte dos órgãos públicos, com o intuito de erradicar o quadro de exclusão existente. Dentre as medidas exigidas encontra-se a utilização do nome social pelo qual se reconhecem no âmbito escolar. Pouco a pouco os segmentos de luta pelos direitos LGBTT têm alcançado êxito, como

[2] Conferência realizada em 2008, promovida pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos e impulsionada pelo Programa Brasil sem Homofobia.

casos que já ocorrem no estado do Pará, o qual passou a permitir o uso do nome social de transexuais e travestis na matrícula escolar, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro e Universidade Federal do Paraná e em todas as escolas e universidades do estado do Paraná, as quais também passaram a permitir o mesmo direito do uso do nome social e o mesmo ocorrendo no Sistema Único de Saúde (SUS), apenas para citarmos algumas destas conquistas.

Mesmo com estas conquistas, os (as) transexuais continuam sofrendo com os processos de exclusão nas instituições de ensino em todo o país, o que tem provocado um alto índice de evasão por parte das pessoas LGBTT. De acordo com Bento (2008), o que tem ocorrido nas escolas é mais do que exclusão. Para ela:

> [...] a escola, que se apresenta como uma instituição incapaz de lidar com a diferença e pluralidade funciona como uma das principais instituições guardiãs das normas de gênero e produtora da heterossexualidade. Para os casos em que as crianças são levadas a deixar a escola por não suportarem o ambiente hostil é limitador falarmos em "evasão". No entanto, não existem indicadores para medir a homofobia de uma sociedade e, quando se fala na escola tudo aparece sob o manto invisibilizante da evasão. Na verdade, há um desejo em eliminar e excluir aqueles que contaminam o espaço escolar. Há um processo de expulsão e não de evasão (BENTO, 2008, p. 129).

Não podemos esquecer que a escola representa peça fundamental para a permanência dos discursos normatizadores dos corpos e de controle destes. Em outras palavras, a presença de corpos que escapem à heteronormatividade, como no caso dos (as) transexuais, põe em xeque os discursos hegemônicos disciplinares e biopolíticos que sedimentam as regras das escolas tradicionais. Por outro lado, a instituição escolar, mesmo diante de programas educacionais sobre sexo, diversidade sexual e combate ao preconceito, é entendida pela maior parcela da sociedade e dos órgãos a ela relacionada como mantenedora do *stablishment* e do controle sobre sexo, corpo e gênero.

De acordo com Butler (1999), os corpos transexuais *são aqueles que não pesam* por se tratar de corpos que não têm importância e são descartados. Já Bento (2006), ao referir-se aos corpos que sofrem várias formas de exclusão e violência, como no caso dos *trans*, faz a seguinte observação:

> [...] corpos pré-operados, pós-operados, hormonizados, depilados, retocados, siliconizados, maquiados. Corpos inconclusos, desfeitos e refeitos, arquivos vivos de exclusão. Corpos que embaralham as fronteiras entre o natural e o artificial, entre o real e o fictício, e que denunciam, implícita ou

> explicitamente, que as normas de gênero não conseguem um consenso absoluto na vida social (BENTO, 2006, p. 19-20).

Em se tratando do tema especificamente da sexualidade e da identidade de gênero, o que se percebe é a enorme dificuldade em lidar com os mesmos. Por um lado temos o despreparo de grande parte dos profissionais da educação e do outro, o desinteresse das escolas em querer incorporar em seu cotidiano os referidos temas. Desta maneira, educadores e gestores escolares tem sido cada vez mais conduzidos à formação profissional que permita lidar com o assunto. No Plano Nacional de Educação – PNE (2010), encontra-se no eixo VI o tema *Inclusão e Diversidade na Educação Básica.* O texto diz que *a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social (inclusive econômica) das diferenças. Ela é construída no processo histórico-cultural, na adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder* (p. 96).

O que podemos perceber é a necessidade de mudança de postura frente às questões relativas à diversidade. Esta atitude pode permitir que enxerguemos as diferenças destituídas de certa hierarquia e por isso mesmo passemos a considerar a igualdade de direitos entre as mesmas no nível social. É preciso que haja avanços no que se refere à construção dos direitos nos âmbitos social, humano, político, cultural e econômico. Para tanto, tais prerrogativas só são possíveis quando desenvolvidas estratégias de inclusão e valorização à diversidade, nas quais se é cobrado dos poderes públicos e da própria sociedade tratamento justo entre todos os sujeitos a partir de políticas afirmativas. Mas o problema parece ainda trilhar um longo caminho para que possamos alcançar tais ideais.

A Conferência Nacional de Educação Básica (CONAE)[3] aponta que a exclusão acontece a partir do momento em que se nega a existência da diferença e ao mesmo tempo, o sistema educacional quase sempre se exime da responsabilidade de tratar do assunto. O que se deseja é a compreensão de que a diversidade não se posiciona contrária à luta pela superação das desigualdades sociais. Ela objetiva desmascarar a forma desigual pela qual as diferenças vêm sendo historicamente tratadas na sociedade, na escola, e nas políticas públicas em geral (CONAE, 2008).

O documento da CONAE chama a atenção para o perigo de se ignorar a existência da diversidade. Isso pode reforçar ainda mais a desigualdade presente nas relações assimétricas de

[3] A *Conferência Nacional de Educação Básica, criada em 2008***,** é um importante referencial desenvolvido pelo Ministério da Educação que trata das políticas públicas do setor educacional no Brasil.

gênero, entre outras. Por este motivo, reforça-se no documento a importância em se garantir uma educação pública gratuita, laica, plural, democrática e de qualidade. Se levarmos em conta o contexto da realidade atual vivenciado pela escola, percebemos que os apontamentos apresentados pela CONAE parecem, em certo sentido, idealistas e utópicos. O que prevalece ainda no âmbito escolar é a naturalização de gêneros que prevalecem e outros inferiorizados e relegados à violência, ao preconceito e à discriminação, naturalização esta construída notadamente por um longo processo histórico-cultural e político-social.

DISCURSOS E CORPOS NO *TRANS*-ITAR DA ESCOLA

Mais uma vez reiteramos que as pessoas LGBTT colocam em xeque os princípios generalistas e a escola uniformizadora, que, apesar dos avanços dos últimos anos, ainda persiste no sistema de educação obsoleto. Além disso, os movimentos sociais que incluem transexuais, procura a problematização dos currículos escolares, pois, como ressalta Veiga-Neto (2002) *O currículo imprimiu uma ordem geométrica, reticular e disciplinar, tanto aos saberes quanto à distribuição desses saberes ao longo de um tempo* (p.164). Consequentemente, estes movimentos insistem em apontar a urgência por mudanças nos projetos pedagógicos, na política educacional e nas leis e diretrizes curriculares que regem o sistema educacional do país. Neste sentido, compreendemos que o movimento LGBTT extrapola qualquer interesse unilateral, expandindo seu olhar sobre a diversidade enquanto constructo de um discurso baseado nos aspectos histórico, social e cultural relativos às diferenças. A complexa rede que envolve a luta por igualdade se politiza cada vez mais e passa a consolidar-se nos discursos afirmativos e na conquista dos seus direitos. Ao atuar dessa forma, questiona o tratamento dado pelo Estado à questão da diversidade e lhes cobram políticas públicas e democráticas e a construção de políticas públicas especificas.

Portanto, para que ocorra verdadeiramente a inclusão das pessoas *trans* no contexto educacional, não se pode deixar de levar em consideração alguns aspectos fundamentais: É preciso o reconhecimento e a garantia ao direito à diversidade, mesmo que se continue o embate contra as desigualdades sociais; É necessário dispor de uma educação que possa valorizar a inclusão baseada na qualidade do processo educacional; É fundamental o respeito às diferenças e o combate contra o preconceito e a discriminação. Para tanto, as práticas pedagógicas devem articular-se aos movimentos sociais, promovendo o diálogo entre estes e a comunidade.

Outro fator que parece reverberar e que, por sua vez, acaba por provocar ainda mais os processos de exclusão de transexuais são os estereótipos aos quais costumam ser submetidos. Estes se propagam no ambiente educacional e causam seus efeitos nefastos. É que o corpo *trans* e o que dele decorre passa pelo filtro normatizador que reside nos enunciados das práticas educativas regidas pela perspectiva heterocêntrica. Esta controla as condutas e opera por via de regulamentação: aqueles que se comportam de maneira condizente às normas, que são os corpos positivos e os outros que demonstram comportamentos desviantes e indesejados, os corpos negativos. São estes que desqualificam os modelos preestabelecidos pelos padrões sociais hegemônicos e terminam por estabelecer as diferenças. Por isso, passam a integrar o meio social sob a égide dos estereótipos.

Se pensarmos a partir da perspectiva foucaultiana, a escola termina por reafirmar uma disposição repressiva, na qual são produzidos discursos de formatação de corpos e corporalidades e seus respectivos dispositivos de controle. Por isto mesmo, Goodson (2003), ao referir-se à permanência das tradições e à repetição de normas de comportamento apontadas por Hobsbown nos diz que:

> A tradição inventada significa um conjunto de práticas e ritos: práticas, normalmente regidas por normas expressas ou tacitamente aceitas e ritos — natureza simbólica — que procuram fazer circular certos valores e normas de comportamento mediante repetição, que implica automaticamente continuidade com o passado. De fato, onde é possível, o que tais práticas e ritos buscam é estabelecer a continuidade com um passado apropriado (GOODSON, 2003, p.78).

Diante do exposto, fica evidente a relação das instituições educacionais com o interesse em se manter a tradição, alinhada à construção de subjetividades que estejam de acordo com os interesses do discurso heteronormativo da sociedade. Mas, mesmo diante de tais imposições que se dão pela força da repetição e pelos dispositivos criados pela tradição escolar e convenções sociais de comportamento dos sujeitos, a tradição não apenas reproduz, mas recria ao mesmo tempo culturas e *práticas ambivalentes que incluem o mesmo e o outro num jogo em que nem a vitória nem a derrota jamais serão completas* (MACEDO, 2006, p.289), um espaço-tempo em que *os bens simbólicos são descolecionados, desterritorializados, impurificados, num processo que explicita a fluidez das fronteiras entre as culturas do eu e do outro e tornam menos óbvias e estáticas as relações de poder* (Idem, p.290).

De acordo com Louro (2015), depois que a questão da sexualidade se tornou objeto de estudo para cientistas, religiosos, antropólogos, psiquiatras, educadores, os dispositivos de controle e vigilância, pelos quais formas de regulação foram ampliadas por meio de instituições que passaram a ditar normas, a definir quais os padrões de sanidade ou de insanidade. Unidas ao Estado, às igrejas ou a ciência, aponta Louro, estas instituições procuram se inserir neste contexto a impor suas *verdades* e seus discursos éticos. Para ela, *hoje, as chamadas minorias sexuais estão muito mais visíveis, e, consequentemente, torna-se mais explicita e acirrada a luta entre elas e os grupos conservadores* (p.28).

Se as instituições de ensino corroboram a produção de corpos, gêneros e sexualidades a partir de mecanismos de controle presentes nos seus currículos se torna um grande desafio, tanto para as pessoas *trans* quanto para os movimentos sociais que lutam pela igualdade de gênero, a desconstrução das práticas de hierarquização e superioridade dos *iguais* contra a inferioridade dos *diferentes*. Destarte, o que temos é uma sexualidade educada, na qual, mesmo os que transgridem as normas, acabam por agir a partir de uma padronização e assimilação de comportamentos e condutas que lhes sejam adequadas. Neste sentido, homens e mulheres são submetidos à lógica binária e condicionados a conformar-se às opções masculino e feminino e à uma única sexualidade legitimada socialmente, a heterossexualidade, pois, *não estar de acordo com as normas significa perder a representação nos quadros de legitimidade e de importância no/do espaço social* (BUTLER, 2003).

Ao constatarmos a problemática enfrentada pelas pessoas transexuais no contexto educacional, questionamo-nos: de que maneira é possível articular a convivência entre estes corpos considerados estranhos e o espaço tradicional da escola e de outras instituições de ensino? Como abordar assuntos relativos às pessoas LGBTT num ambiente pautado por procedimentos eminentemente heteronormativos? Como relacionar a pluralidade sexual e de gênero às práticas pedagógico-teatrais contemporâneas?

Longe de encontrarmos respostas a todas as proposições aí suscitadas, evidenciamos a necessidade de, antes mesmo de adentrarmos às instituições educacionais, desconstruir os processos heteronormatizadores e biopolíticos; desmontar a falácia e os simulacros presentes nos discursos da heteronormatividade por via da heterossexualidade, a qual determina *a impossibilidade de vida fora dos seus marcos* (Louro, 2015); desvincular as categorizações das pessoas por suas orientações sexuais e suas determinações de gênero, tirando-as de suas *caixinhas etiquetadas*.

A PEDAGOGIA TEATRAL COMO ATO DE *TRANS*-FORMAÇÃO

Ao pensarmos as questões de gênero no contexto educacional, entendemos que que o teatro possibilita espaços de reflexão; permite fluxos de diálogo e tomadas de atitudes contra a discriminação e o preconceito e ao mesmo tempo, favorece processos de inclusão e respeito à diversidade. Neste sentido, para Ingrid Koudela (1996), no ato artístico se revela um novo olhar frente às relações sociais. É durante o processo de interação que ocorre entre os participantes do ato artístico que se revela um novo olhar frente às relações sociais. A proposta pedagógica de Koudela apoia-se no contexto e nas circunstâncias em que ocorre e é proposto o ato artístico. Para ela, não interessa um fazer teatral apoiado em técnicas, estratégias e conteúdo específico, como ocorre no trabalho do ator, por exemplo. O que interessa é o conhecimento e o envolvimento que se quer do aluno, a fim de que este perceba a complexidade existente na arte e nas relações humanas.

Já em Maria Lúcia Puppo (2005), o professor pode desenvolver suas atividades pedagógico-teatrais em vista a alcançar níveis mais profundos de compreensão do mundo à medida em que perceber *o caráter conceitual e lúdico* presente na proposta pós-dramática *vai além de simples jogos ou exercícios com função de pré-requisito para uma posterior aprendizagem pretensamente mais elevada* (p.114). A respeito das propostas pedagógico-teatrais em Koudela e Puppo, conclui Beatriz Cabral (2007):

> Em ambas as situações e, tal como no drama como método de ensino, o foco na presença e simultaneidade do processo-produto e da forma-conteúdo apontam para uma perspectiva pedagógica que não está centrada em ensinar "como" fazer teatro a partir de técnicas, estratégias e conteúdos específicos. Estes decorrem e se diferenciam de acordo com o contexto e as circunstâncias em que são propostos. O conhecimento que se espera é que a imersão do aluno no contexto e na situação proposta o leve a perceber a complexidade da arte e das relações humanas (CABRAL, 2007, p. 4)

Inserida no contexto contemporâneo, é importante que se perceba que a prática pedagógico-teatral se encontre enredada em múltiplas questões que envolva diferentes situações, vivências, circunstâncias e oportunidades no desenvolvimento de habilidades e na ampliação de conhecimentos.

Uma das ideias fundamentais para o teatro épico desenvolvido por Brecht foi a peça didática. Nela, o dramaturgo alemão procurou se desvencilhar do aparato teatral burguês, transformando-a num importante instrumento pedagógico. A partir da concepção brechtiana de

teatro e a criação da peça didática, foi possível ampliar uma educação estética do sujeito e o desenvolvimento político do cidadão, ambos associados a processos pedagógicos. O que de fato torna-se relevante nesta proposta pedagógica é o sentido de construção, de criação em processo, regida e regulada pelo próprio fazer artístico. Entre o épico e o dramático se estabelece a diferença. De um lado, o épico está comprometido com a vida pública em seus aspectos políticos e sociais. Em contrapartida, temos o dramático, o qual nos remete à vida privada e os conflitos familiares e amorosos. No épico, prevalece o caráter narrativo, a partir do qual a peça pode interromper, sempre que necessário, a ação dos atores a fim de comentar e tornar o espectador agente reflexivo dos conflitos.

Por sua vez, no dramático, a ênfase é dada à ação das personagens, as quais passam a viver determinada história sem que haja nenhum intermediário ou interferência do espectador, estabelecendo assim uma postura de passividade. Em outras palavras, se por um lado o gênero épico dá ao espectador uma atitude reflexiva sobre o que ouve e vê, por outro lado o mesmo não ocorre no teatro dramático, uma vez que o espectador passa a vivenciar e a envolver-se emocionalmente com a história, impedindo-o de refletir sobre o que acontece.

Ainda a respeito do teatro épico e a peça didática, Brecht comenta que, *ao contrário da obra dramática, uma obra épica se deixa recortar, como por uma tesoura, em partes capazes de continuar uma vida própria* (1989, p. 258). Para ele, as cenas podem ser dispostas de forma independente, sem que se crie, necessariamente vínculos de causa e efeito, ao ponto de serem concebidas com começo, meio e fim, numa espécie de várias peças dentro da peça. Sua estrutura é fragmentária e pode ser interrompida sempre que necessário por diversos dispositivos, os quais podem ser através da música, de utilização de cartazes, de comentários fornecidos por algum narrador, entre outros. O espectador passa a analisar cada cena separadamente, sem que precise envolver-se de maneira alienante e passiva, mas capaz de tomar uma postura crítica sobre as cenas e estabelecer atitudes transformadoras *a posteriori*. A trama deve caminhar para uma conclusão que fique a critério do espectador, o qual deve decidir que fim tomará a narrativa.

No Brasil, as pesquisas em torno do teatro épico tiveram grande repercussão, sobretudo aquelas desenvolvidas por Ingrid Koudela e Augusto Boal (2002). O que se pretende, segundo Koudela, é que se estabeleçam no processo pedagógico relações mútuas de fala, escuta e reflexão, tornando educadores e educandos cúmplices. Uns aprendem com os outros. Neste sentido, as experiências artístico-teatrais são compartilhadas e socializadas democraticamente.

O que de fato torna-se relevante nesta proposta pedagógica é o sentido de construção, de criação em processo, regida e regulada pelo próprio fazer artístico. Desta maneira, podemos observar que o teatro passa a estabelecer novas possibilidades discursivas temporais e espaciais, penetrando-se e imiscuindo-se no contexto educacional e ainda estabelecendo relações profícuas entre a pedagogia e a cena. Estes meios intercambiáveis redimensionam o papel de professores e encenadores, transformando-os em encenadores-pedagogos.

Os processos criativos que se iniciam a partir do teatro do oprimido podem ser considerados importantes instrumentos artístico, pedagógico e político. Para o criador do teatro do oprimido, Boal, em um espetáculo, o espectador é convidado a participar, intervir e, desta maneira, ele é preparado para a ação, o que significa dizer que esta preparação por si só já é uma ação. Para que ocorra a participação efetiva do espectador, Boal desenvolve algumas metodologias, dentre as quais, o que ele chama de teatro-fórum. Este método pedagógico consiste na apresentação de um espetáculo onde as experiências são compartilhadas pelos participantes de um grupo popular de teatro do oprimido. Entre eles o conflito é desencadeado, até o momento em que ocorre o fracasso do oprimido. Neste momento, o pedagogo do método responsável por aquele espetáculo, chamado de curinga, convida o espectador para entrar em cena para assumir o lugar do oprimido. Feita a interação, são lançadas perguntas como: *O que você faria para não enfrentar os desafios deste oprimido?* Ou: *O que você faria para superar os problemas apresentados?* Outra proposta pedagógica apresentada por Boal chama-se teatro legislativo, o qual passa a concretizar os propósitos políticos do seu teatro ou mesmo a determinar o conceito de teatro *como política*. O cerne da questão no teatro legislativo é fazer com que o espectador proponha leis concretas a fim de combater a opressão apresentada em cena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os procedimentos pedagógico-teatrais contra estados de opressão e busca de libertação destes, queremos reafirmar que o teatro pode e deve ser desenvolvido enquanto instrumento de reflexão e transformação das realidades aqui expostas, sobretudo naquilo que se refere à problemática transexual no contexto educacional. Como pudemos observar, os lugares onde deveriam ocorrer um processo educacional pautado na liberdade de expressão e de respeito às diferenças, o que ocorre é que a discriminação e o preconceito têm provocado zonas de conflito entre gêneros muito mais alinhados às dissidências e aos

enfrentamentos do que à tolerância entre as pessoas. Como exposto, a própria sociedade civil tem procurado fazer uso de mecanismos que garantam o acesso, a permanência e os direitos de todos no âmbito educacional. Desta maneira, percebemos ainda que apostar no fortalecimento da participação dos estudantes na conquista de seus direitos é um caminho possível para a garantia do respeito à diversidade, o que implicaria diretamente na qualidade de vida de todos, sobretudo os que são postos à margem e empurrados à invisibilidade.

Referências

BENTO, Berenice. **O que é Transexualidade**. Editora Brasiliense: São Paulo, 2015;

_____. **A Reinvenção do Corpo – Sexualidade e Gênero na Experiência Transexual**. Garamond: Rio de Janeiro, 2006;

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido & Outras Poéticas Políticas**. Editora Civilização Brasileira: Rio de janeiro, 1991.

BRECHT, Bertolt. **Histórias do Sr. Keuner**. Brasiliense: São Paulo, 1989;

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2015;

_____. **Cuerpos que Importan – Sobre Los Limites materiales y Discursivos del Sexo**. Paidós:Buenos Aires, 2003;

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1 – A Vontade de saber**. Paz & Terra: Rio de Janeiro/São Paulo, 2014;

GUATARRI, Félix. & **ROLNIK**, Sueli. **Micropolítica – Cartografias do Desejo**. Vozes: Petrópolis, 1996;

GOODSON, Ivor F.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Um Vôo Brechtiano**. Perspectiva: São Paulo, 1992;

LOURO, Guacira. L. **Um Corpo Estranho**: **Ensaios Sobre Sexualidade e Teoria Queer**. Autêntica: Belo Horizonte, 2015;

_____. **O Corpo Educado – Pedagogias da Sexualidade**. Autêntica, Belo Horizonte, 2000;

PUPPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Entre o Maditerrâneo e o Atlântico: Uma Aventura Teatral**. Perspectiva: São Paulo, 2005;

CABRAL, Beatriz. **Pedagogia do Teatro e Teatro Como Pedagogia**. 2007. Disponível em: portalabrace.org/.../Pedagogia/Pedagogia%20do%20Teatro%20e%20Teatro%20como... Acesso em: 07/04/2019.

GOODSON, Ivor F. **Currículo, Narrativa e Futuro Social**. Trad. **PESSANHA**, Eurize Caldas & **RACHE**, Marta Banducci. In: Revista Brasileira de Educação V. 12 n. 35 maio/agosto de 2007;

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. In: Revista Brasileira de Educação, v.11, n.32, maio/ago. 2006. p.285-372.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Cultura e Currículo**. 2002. Disponível em: https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/133. Acesso em: 08/09/2019.

CORPOS-SABERES EM MOVIMENTO: A DANÇA NO REFERENCIAL CURRICULAR FRANCISCANO

Danilo dos Santos Ferreira[1] – UFBA
Joane Macieira dos Santos[2] – UFBA
Cristiana Ferreira dos Santos[3] – UFBA

Resumo
Este artigo propõe uma reflexão sobre a materialização do currículo da Rede Municipal de Educação de São Francisco do Conde, evidenciado o lugar da Dança, inserida no currículo escolar e a concepção do ensino desta linguagem artística em uma perspectiva estética, crítica, criativa, contextualizada, emancipatória e multirreferencial. Esta proposta de construção de referencial curricular é centrada nos aspectos históricos, culturais, econômicos, locais e territoriais e globais, com vista à preservação e ampliação dos saberes e fazeres do povo franciscano. Esta reflexão parte da etnopesquisa crítica e revisão bibliográfica; das experiências durante os diálogos pedagógicos; das leituras e estudos sobre currículo, bem como experiência na coordenação do GT de Artes. Entre os principais dialogantes, temos autores como: Roberto Sidnei Macedo (2008) a partir de sua concepção de currículo, Renato Nogueira (2010) com a perspectiva de currículo afrocentrado, e Verderi (2009) sobre o papel da Dança na Escola.
Palavras-chave: Dança. Educação. Currículo.

Introdução

Em fevereiro de 2019, a Secretaria da Educação de São Francisco do Conde, no Estado da Bahia, iniciou o seu ano letivo com os "Diálogos Pedagógicos" - um novo formato da jornada pedagógica, que evocou memórias; discutiu práticas; ressignificou sentidos e discutiu saberes e epistemologias dos estudos curriculares a partir do tema: "Currículo: tecendo saberes e fazeres da/na Educação".

[1]Mestrando em Dança pelo PRODAN- UFBA, Especialista em Ensino de Arte, Graduado em Licenciado em Dança-UFBA. Professor de Dança na Rede Municipal de São Francisco do Conde.1.E-mail: nilo_ferreirardn@hotmail.com

[2] Alunos especial do Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas-PPGAC-UFBA, Especialista em Educação Pobreza e Desigualdade Social em Educação; Graduado em Licenciatura em Teatro, pela Escola de Teatro da UFBA. Professor de Teatro da Rede Municipal de São Francisco do Conde. Joanemacieira.ufba@gmail.com.

[3] Diretora pedagógica da Secretaria da Educação de São Francisco do Conde; aluna especial do Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE-UFBA, Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Hélio Rocha cristianafs@gmail.com

Embora os estudos sobre currículo tenham se iniciado com a criação da gerência de currículo, em 2017, esta iniciativa ganha força e se consolida no final de 2018, com a realização dos "Pré-Diálogos Pedagógicos", junto ao processo formacional da Equipe Técnica da Diretoria Pedagógica, que envolveu todas gerências na construção do Referencial Curricular Franciscano. O processo formacional foi pautado na bibliografia adotada pela rede municipal: "Teorias de Currículo", de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo; "Ludicidade, Cultura Lúdica e Formação de Professores", de Cristina D'Ávila e Tânia Ramos Fortuna, sob a orientação do Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo.

Para uma investigação reflexiva, na perspectiva de uma educação significativa e emancipatória em Dança, o Referencial Curricular Franciscano está apoiado nos diferentes saberes compartilhados pelos estudantes e professores - cada sujeito do processo pedagógico é considerado como um ator curriculante (Macedo,2008), com uma bagagem repleta de conhecimentos. No âmbito da Dança, trabalhamos com o pensamento de Rudolf Laban (1990), Érica Verderi (2009). Inaicyra Falcão dos Santos (2015) e Clotildes Cazé (2008).

Como ponto de partida para elaboração e materialização do currículo da rede municipal de ensino, adotou-se a concepção multirreferencial, a fim de abarcar a diversidade e pluralidade cultural, de modo que sejam respeitados os aspectos sociais, históricos, econômicos, culturais locais, territoriais e nacionais. Para Macedo (2008), faz-se necessário elaborar um currículo para o outro e com o outro, visto que currículo é algo vivo, dinâmico, para além de um documento organizador de saberes e metodologias.

Em busca de uma construção democrática e coletiva, faz-se necessário um profundo diálogo, que se iniciou pelas conversações curriculares nos "Diálogos Pedagógicos". A Secretaria da Educação convocou todos os professores e coordenadores da rede municipal de ensino para dialogar sobre a proposta de construção do referencial curricular, bem como a formação dos grupos de trabalho (GT).

No mês de março de 2019, iniciou-se a construção da proposta curricular, denominada Currículo Franciscano - ancorada nos princípios da coletividade, do cuidado com o outro, dos saberes e fazeres identitários, plurais, diversos, circulares e ancestrais. Para subsidiar o processo de construção curricular, inicialmente propusemos a análise da BNCC, do Currículo Bahia, da LDB 9.394/96, PCNs e outros documentos específicos do município.

Em São Francisco do Conde, comunidade detentora de uma imensurável diversidade cultural, com a população majoritariamente negra, democratizar a construção do currículo é

imprescindível, pois permite o acolhimento de experiências, evidencia estudantes e professores como fontes de valorosos saberes e fazeres, atores e atrizes curriculantes, atento ao que:

> Chamamos de *atos de currículo(...)* todas as atividades que se organizam e se envolvem visando uma determinada formação, operacionalizadas via seleção, organização, formulação, implementação, institucionalização e avaliação de saberes, atividades, valores, competências, mediados pelo processo *ensinar/aprender* ou sua projeção. (MACEDO, 2017, p.38)

Consideramos atos de currículo, as atividades e acontecimentos que permitem práticas reflexivas e significativas; as diversas experiências e experimentações que movimentam conhecimento; dinamizam e/ou geram saberes; significam e expandem sentidos, signos e significados, com vista à sistematização/construção de novos saberes e desenvolvimento de novas aprendizagens.

A Dança na Educação

Com a reformulação da LDB de 1996, a Arte passou a ser um componente curricular obrigatório na Educação Básica, visando "promover o desenvolvimento cultural dos alunos" (BRASIL, 1996). A disciplina Arte se refere às linguagens artísticas das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro. Apesar da obrigatoriedade, a presença da Dança, da Música e do Teatro no contexto da disciplina Arte é inexistente ou subjugada. Prevalece a oferta das Artes Visuais, muitas vezes, apenas como apoio para as atividades de outras disciplinas, seja para enfeitar ou animar as festividades escolares.

A Dança é uma arte que acontece no corpo, integra um campo de possibilidades que amplia os processos de aprendizagem e formação humana. Como área de conhecimento, a Dança tem a perspectiva epistemológica do corpo como um complexo integrado que interage ininterruptamente com o ambiente e as suas dimensões históricas, estéticas, éticas, políticas, étnicas e culturais

As experiências corporais contribuem significativamente na construção da liberdade criadora, da emancipação intelectual, da consciência crítica e da autonomia; o ser humano é multidimensional: corpo-mente-alma-sentidos, imbricados e articulados, em prol de uma educação estética, ética, política, poética, integral e emancipatória.

Para Clotildes Cazé[4] (2008), a Dança é uma forma de estar no mundo, que deve ser percebida em todas as dimensões mencionadas. Movimento, cultura, natureza se entrelaçam, quando se compreende que a historicidade e a pluralidade cultural se expressam em cada corpo e nas suas relações. Segundo a autora, "no contexto escolar, a Dança deve possibilitar a construção do conhecimento, da liberdade, da criticidade e da autonomia nas diversas inter-relações do educando com o seu meio sociocultural." (2008, p.36).

A Dança, como área de conhecimento, deve assegurar recursos e condições para o pleno exercício, práticas e reconhecimento das potencialidades criativas dos educandos, pois o corpo carrega sentidos, memória e significados por ser "[...] um portal que, simultaneamente, inscreve e interpreta, significa e é significado sendo projetado como continente e conteúdo, local, ambiente e veículo da memória", MARTINS (2002, p. 8) *apud* SANTOS (2015, p.81).

Para Inacyra Falcão dos Santos [5](2015, p.83), a Dança deve ter o sentido "etno-cromo-ético", "que diz respeito à relação humana, ao respeito ao outro, às diferenças e a si próprio". Santos propõe que se inicie o percurso artístico-pedagógico pela percepção corporal, para que o estudante tome consciência do seu corpo e de suas potencialidades histórico-culturais, pois:

> Adquirir essa atitude revela que existe outra noção de tempo e espaço, uma nova dinâmica, a de imergir no próprio corpo e dizer: este corpo é assim, tem essa memória, tem esse movimento, tem essa qualidade, segundo suas possibilidades, no conteúdo proposto; possibilita a conscientização de transformações constantes, a vivência e o respeito à diversidade plural da qual fazemos parte. (SANTOS, 2015, p83)

Trata-se de desmistificar estereótipos, ampliando horizontes, apontando, assim, para um novo espaço de valorização das relações humanas. O conteúdo toma forma na sensibilização, na percepção, na conscientização do corpo, nas ações corporais ancestrais e nos textos míticos. É uma expressão que dialoga com o tempo passado e presente

O currículo franciscano fundamenta-se na(s) cultura(s) como identidade(s) e processo(s) de pertencimento do sujeito, em uma proposta de educação ligada ao modelo tradicional africana, com bases nos princípios da coletividade, do cuidado com o outro, dos saberes,

[4]Doutora em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas/UFBA (2017); Mestrado em Dança pela Escola de Dança/UFBA (2008); graduada em Letras com Língua Estrangeira Moderna/UFBA (2003); Graduada em Fisioterapia pela Escola Baiana de Medicina e Saúde Pública/SSA/BA (1984); licenciada em Educação Física pela Universidade Católica do Salvador (1982).

[5] Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo/Brasil - "Da tradição africana-brasileira a uma proposta pluricultural de dança-arte-educação", Mestrado em Artes Teatrais, dissertação - *"The ritual dance in Bahia"*, Universityof Ibadan/ Nigéria. Graduação em Dança pela Universidade Federal da Bahia.

pautado na noção de ancestralidade de Renato Nogueira (2010). A afrocentricidade é um pensamento, prática ou perspectiva que concebe o negro como sujeito e agente da sua própria história, epistemologias e futuro.

Nesse sentido, a Dança deve promover estudos do corpo centrado no indivíduo como símbolo de poder das matrizes ancestrais; na interação consciente com o pensamento e história do indivíduo, enfim, nos diálogos e reflexões histórico-culturais presentes no corpo, posto que:

> A base da investigação de "Corpo e Ancestralidade" é intertextual, criativa em relação às ações cotidianas do homem; dissocia-se da tradicional abordagem focada na cópia de formas do rito vivenciado no terreiro; volta-se para o corpo do intérprete-bailarino por meio de memórias ancestrais, com ações corporais carregadas de significados, trazendo-as para o presente e ressignificando-as por meio da arte do movimento criativo. (SANTOS, 2015, p.89).

Por muito tempo, a Dança foi vista como algo somente corporal, sem a presença do pensamento, da reflexão. Nas escolas, docentes afirmavam que a Dança era apenas um momento de relaxamento, que não era necessário pesquisar e estudar para dançar. Neste contexto, ainda hoje, o dualismo entre corpo x mente presente no senso comum, estabelece uma hiper valorização das atividades que aparentemente utilizam as possibilidades cognitivas em um maior percentual.

Todavia, como aponta Jorge Larrosa e Walter Kohan, na apresentação do livro de Jacques Ranciére (2005, p.05), "[...] a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. ".

Na contemporaneidade, na área de Arte, devido auxílio da Neurociência, estas questões estão sendo revisitadas e reorganizadas. Estudar e aprender Dança vai além de aplicar técnicas e executar movimentos repetidos sem compreensão da finalidade, sem participação efetiva do sujeito que aprende, principalmente quando se trata da relação entre Arte e Educação na busca da emancipação intelectual do sujeito, a partir do corpo presente, vivo e atuante (RANCIÉRE, 2005).

A aula de Dança deve ser desenvolvida atendendo às necessidades de ensino-aprendizagem dos estudantes, respeitando e utilizando seus conhecimentos, suas experiências e anseios. A Dança na escola deve ter como referência o movimento do corpo que traz em si toda uma carga genética e cultural.

Atender aos estudantes de maneira única, um por um, é quase impossível porque demandaria um tempo/espaço de ação que a carga horária não permite. Assim sendo, devemos

buscar uma metodologia ativa, construtiva e transversal, a fim de criar condições para que os estudantes, cada um à sua maneira, e a partir das suas referências pessoais e comunitárias, possam contribuir no processo criativo.

Ao partir da competência oito da BNCC (2018), que trata do autoconhecimento e autocuidado, é possível pensar as aulas de Dança como facilitadoras do desenvolvimento da autoestima, da autoimagem, da autoconfiança, do autoconceito, da autoaceitação. Ao conhecer mais a si mesmo e ao mundo no entorno, o sujeito (estudante) se transforma, ao passo que vislumbra transformar o que lhe cerca.

Cada estudante possui individualidades: biológicas, culturais ou sociais; a prática docente não deve homogeneizar a turma em termos de conhecimento. A práxis pedagógica deve atender às individualidades por meio de práticas corporais plurais e do estudo da Dança como área de conhecimento.

Nesse sentido, a questão mais recorrente nos "Diálogos Pedagógicos" tem sido: - é realmente necessária uma técnica específica de Dança no âmbito escolar? Como conectamos os saberes/fazeres/conteúdos em Dança na Educação com a realidade dos estudantes e as suas vivências corporais?

Para Leda Iannitelli (2004), independente da abordagem de ensino da técnica da Dança, esta deve ser norteada e compreendida como "processo" e não como "produto". Esta concepção está demarcada no que se refere à Dança no Referencial Curricular Franciscano.

Desta forma, justifica-se as reflexões e reorganizações dos processos curriculares, didáticos e metodológicos dos professores de Arte/Dança; a intrínseca relação das dimensões subjetivas, identitárias, culturais, sociais e políticas dos saberes desses sujeitos formadores e suas relações diretas com a formação do corpo/sujeito/educando. Trata-se de uma busca a diferentes formas de conhecimento, de um projeto educacional, sensível, significativo e emancipatório, sempre a partir de referências franciscanas, afro-baianas e afro-brasileiras.

Faz-se pertinente uma análise e possíveis intervenções nesse processo de construção/materialização do Referencial Curricular Franciscano, relacionado à Arte, articulado às concepções e inter-relações entre Dança e Educação da Escola, bem como os saberes relacionados às questões do corpo, cultura, memórias e identidade (s), questões emergenciais e fundantes para o currículo franciscano.

No conhecimento em Dança, o estudante adquire uma percepção do seu corpo em nível estrutural e fisiológico; seu corpo como cidadão e membro da sociedade; um corpo como

produtor de Arte, cultura e comunicação. Laban, (1990, p. 36) esclarece que "Quando criamos e nos expressamos por meio da dança, interpretamos seus ritmos e formas, aprendemos a relacionar o mundo interior com o exterior".

Considerações finais

Em defesa de um currículo que acolha e incorpore a diversidade étnica, estética, ética, política, econômica, histórica, social e cultural, de modo que a Dança, como componente curricular, seja sensível ao contexto local e territorial, a partir das múltiplas e singulares realidades dos sujeitos curriculantes e seus corpos carregados de experiências, histórias, saberes e memórias.

Nessa proposta de currículo, concebe-se a Dança como promotora de experiências sensíveis, de escutas corporais que contribuam para o reconhecimento identitário, histórico e sociocultural consoante aos bens culturais simbólicos, materiais e imateriais.

Por uma proposta de ensino da Dança que evidencie o sujeito e a sua historicidade no processo de ensino e aprendizagem, que contribua para o reconhecimento e consciência do seu corpo pensante, criativo, crítico, político e cultural.

No currículo franciscano, cada vez mais, a Dança vem ganhando espaço e se consolidando como área de conhecimento, contribuindo para a formação humana dos estudantes franciscanos. Nessa perspectiva, a Dança no ambiente escolar contribui para o desenvolvimento do potencial criativo, em um contexto sociocultural apoiado em princípios estéticos, éticos e políticos (CAZÉ, 2008).

Referências

BAHIA. Secretaria da Educação. Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica. Diretoria de Educação Básica. **Orientações curriculares e subsídios didáticos para a organização do trabalho pedagógico no ensino fundamental de nove anos**. Salvador: Secretaria da Educação, 2013. 177 p.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais***:* introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEE, 1997.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular*:* Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CAZÉ, Clotildes. **Corpos que dançam aprendem**: análise do espaço da Dança na Rede Pública Estadual de Salvador/BA. (Dissertação). PPG-Dança-UFBA, Salvador, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

IANNITELLI, Leda Muhana. Técnicas de dança: redimensionamentos metodológicos. In: **Revista Repertório Teatro & Dança**, Salvador, v. V, n. 7, p. 30-37, 2004.

LABAN, Rudolf. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

MARTINS, Leda. "Performance do tempo espiralar". In: RAVETTI, G. e ARBEX, M. (orgs.). **Performance, exílio, fronteiras**: errâncias territoriais e textuais. Belo Horizonte: FALE - Faculdade de Letras da UFMG, 2002.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo***:* campo, conceito e pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2017.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NOGUEIRA, Renato. Afrocentricidade e Educação: princípios gerais para um currículo afrocentrado. In: **Revista África e Africanidades**, v. III, p. 01-18, 2010.

SANTOS, Inaicyra Falcão dos. **Corpo e Ancestralidade***:* uma configuração estética afro-brasileira**.** Repertório, Salvador, nº 24, p. 79-85, 2015.1

VERDERI, Érica. **Dança na escola**: uma abordagem pedagógica. São Paulo: Phorte, 2009.

DESENHANDO UMA COMPREENSÃO SOBRE O ENSINO/APRENDIZAGEM DO DESENHO NA ESCOLA

Patrícia da Silva Martins[1] – PROFARTES

Agência Financiadora: Bolsista CAPES

Resumo
O presente artigo tem por objetivo pensar o ensino/aprendizagem do desenho na escola a partir da perspectiva de Brent Wilson, Al Hurwitz e Marjorie Wilson. Os autores são arte-educadores, vivenciaram a sala de aula, apresentam uma abordagem que ressalta a importância do professor, trazendo uma reflexão sobre a prática do desenho no ambiente escolar e as influências presentes nas produções dos alunos.
Palavras-chave: Desenho. Ensino/aprendizagem. Influências nas produções dos alunos.

Ao ministrar aulas de Arte na rede estadual do estado de São Paulo começaram a surgir algumas inquietações referentes ao processo de produção de desenhos (producción de dibujos) em sala de aula. Ao realizar propostas desta linguagem[2] percebem-se cada vez mais os questionamentos dos alunos, a frustração em não conseguirem desenvolver seu desenho como desejam. Falas como "não sei desenhar", "só sei fazer isso", "só sei pintar não sei desenhar", "como se faz?", "porque o fulano consegue e eu não?", "como se aprende a desenhar?". As questões apresentadas pelos alunos vão gerando outras perguntas do ponto de vista metodológico, como por exemplo, "Desenho se ensina? Como se ensina a desenhar? Que tipo de desenho eles querem aprender? Que ideia ou conceito de desenho ensinar? Que meios utilizar

[1] Possui graduação em Educação Artística pela UNOESTE (2008). Especialização em Metodologia do ensino da Arte pelo Grupo UNINTER, FACINTER e FATEC (2010), Especialização em História da Arte pela FACCREI (2013), Especialização em Arte Educação pela UNESP (2016). Professora de Arte da Rede Estadual e Particular de Ensino, tem experiência na área de Artes, com ênfase em Educação Artística, Artes Plásticas e História da Arte. Atualmente é mestranda e bolsista pelo Programa PROFARTES de Mestrado Profissional da CAPES, no Instituto de Artes da Unesp em São Paulo. Contato: patriciasmartins@hotmail.com.

[2] Neste trabalho vamos abordar as concepções de linguagem da teoria histórico-cultural, assim como Sueli Ferreira (1998) em seu livro "Imaginação e linguagem do desenho da criança", onde a linguagem é considerada um sistema sígnico básico entre os seres humanos e, em todas as formas, é o signo mediador para o desenvolvimento das funções psicológicas e para a constituição da consciência. Segundo ela desenhar enquanto atividade humana implica funções psicológicas superiores como a percepção, a atenção, a memória, a imaginação, sendo constituída e mediada por signos, pela linguagem e pelo "outro". Mas enquanto produto dessa atividade humana o desenho desde o rabisco, o traçado, as figuras mais elaboradas pode adquirir o caráter de instrumento simbólico, o estatuto de signo. Assim, o desenho, enquanto signo pode ser uma ferramenta psicológica que dirige a mente e a conduta da criança, atuando como mediador no desenvolvimento das funções psicológicas.

para realizar tais intentos?" Ao formular essas questões se fez necessário ampliar o repertório para a linguagem do desenho. Como solução buscou-se ingressar no Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES) oferecido pela UNESP no Instituto de Artes no Câmpus de São Paulo. O presente artigo traz algumas reflexões sobre o ensino/aprendizagem do desenho, buscando repensar as nossas possibilidades como desenhistas, como professores de Arte. Para isso tem se procurado entender um pouco mais sobre o desenho na escola a partir da perspectiva de Brent Wilson, Al Hurwitz e Marjorie Wilson[3]. Os autores são arte-educadores, vivenciaram a sala de aula, apresentam uma abordagem que ressalta a importância do professor, trazendo uma reflexão sobre a prática do desenho no ambiente escolar e as influências presentes nas produções dos alunos.

Experimentações contínuas através dos tempos podem ter sido os procedimentos geradores da atividade do desenho, acompanhando o homem em todos os tempos e lugares, por motivos que se modificam de acordo com cada época, funções mágicas, ritualísticas ou só decorativas. Em tempos mais recentes o ato de representar adquire novos objetivos, incorporando novos procedimentos ligados a desenvolvimento da técnica, da ciência e da tecnologia.

O ser humano quer deixar sua marca, de posse de um instrumento ele tem necessidade de riscar uma superfície. Da criança ao adulto, do homem primitivo ao homem da cidade, todos desenharam. Os primeiros traços surgem pela experiência que a criança tem ao manipular materiais, do prazer que tem em marca no papel seus gestos. Posteriormente materializa seus pensamentos em linhas, formas, antes mesmo de começar a ler e escrever, a criança vivência o desenho. Ele está presente antes e durante o período escolar em alguns casos as pessoas o levam pela vida toda. Por isso o exercício do desenho na escola deve ser estimulado, pois é uma linguagem assim como a linguagem oral e escrita.

O desenho é uma das atividades artísticas mais presente nas escolas, seu desenvolvimento são assuntos de grande importância para as aulas de Arte, já que está disciplina engloba as Artes Visuais, permitindo um aprofundamento do desenho enquanto linguagem.

[3] Brent Wilson, Al Hurwitz e Marjorie Wilson escrevem o livro La enseñanza del dibujo a partir del arte (2004), o original em inglês Teaching drawing from art foi publicado em 1987. Bent Wilson e Marjorie Wilson são professores da Penn State University, Pensilvânia, Estados Unidos.

Ricardo Marín Viadel[4] em seu texto "Investigación y dibujo infantil el dibujo infantil es un dibujo" (2000) aponta que boa parte dos estudos sobre desenho vem de uma perspectiva educativa. Segundo ele ao longo dos anos vem se desenvolvendo dois grandes enfoques do desenho na educação, primeiro são as tendências, espontâneas, criativas e naturais de Victor Lowenfeld e Brittan[5] e os trabalhos que serão abordados neste artigo que são de Brent Wilson, Al Hurwitz e Marjorie Wilson, que afirmam que a fonte principal do estudo para aprender a desenhar na escola são os professores. Viadel, afirma que hoje as pesquisas podem-se classificar em três tipos de investigação; Conhecer as crianças por meio de seus desenhos; a Arte Infantil e o Ensino do Desenho.

"Conhecer as crianças por meio de seus desenhos" utiliza o desenho como instrumento e não como objeto de pesquisa;

> Se trata de las investígaciones que utiliza el dibujo infantil como medio para obtener una respuesta objetiva de niño o de la niña, a fin de estudiar, no tanto ese dibujo sino, a través de ese dibujo, una gran multitud de variables, rasgos o características del ser humano que ha realizado esse dibujo. En este caso, el dibujo infantil se ha utilizado como medio o instrumento, no como fin de investigacíon. De la misma manera que en una encuesta escrita o en una entrevista hablada, nos interessa descobrir a través de las respuesta, los conocimientos, rasgos de personalidad, o el contexto familiar del alumnado y no sus habilidades literarias u oratorias. (2000, p.14).

O objetivo do estudo no enfoque na "Arte infantil" está no desenho, não no desenhista. As pesquisas em sua maioria são realizadas sobre como as crianças desenham espontaneamente, dando ênfase na evolução e interpretação dos desenhos.

As pesquisas que abordam o ensino do desenho focam em como a criança desenha seguindo determinado método ou sistema de ensino, e o que estimula sua aprendizagem.

Complementando as ideias do autor;

> Si estudiamos los dibujos infantiles de los niños com síndrome de Down para averiguar cuál es el concepto espacial de estos niños y niñas, estamos en la primera categoría. Si esos mismos dibujos los estudiamos para conocer y comprender mejor el estilo gráfico característico de los niños y niñas con síndrome de Down, estamos en la segunda categoria. Si los dibujos corresponden a un conjunto de ejercicios para desarrollar el uso de las figuras

[4] Prof. Dr. Ricardo Marín Viadel é professor de Educação Artística na Faculdade de Belas Artes e na Faculdade de Ciências da Educação em Granada, Espanha.

[5] Lowenfeld, Viktor. Desenvolvimento da capacidade criadora /Viktor Lowenfeld, W. Lambert Brittain; introdução e supervisão da edição brasileira João Carvalhal Ribas ; tradução Alvaro Cabral.- São Paulo : Mestre Jou, 1970.

> geométricas básicas em los esquemas de representacíon de la figura humana estaremos plenamente inmersos en el tercer enfoque. (MARÍN, 2000, p. 15).

Determinantes do desenvolvimento do desenho

> Wilson; Wilson; Hurwitz (2004) afirmam que ocorrem dois modos de aprendizagem no desenho de crianças pequenas, antes do Ensino Fundamental, às quais eles pensam que não se deve mostrar obras de arte, pois, para eles, o primeiro modo de se desenvolverem é vendo o desenho de outras crianças e, em seguida, fazendo descobertas durante os jogos com os próprios desenhos. (IAVELBERG, p. 172).

Assim como o gesto a fala o desenho é uma das primeiras formas de linguagem, um momento de grande prazer pra criança, onde ao entrar em contato com materiais vai descobrindo suas potencialidades, seus movimentos. Por isso a importância de um olhar atento a essa atividade no ambiente escolar, pois é um momento de descoberta, além disso, um momento de interação onde a criança começa a conviver com os colegas. Nesta interação a criança aprende não só com o professor, mas principalmente com seus colegas. A partir disso acreditasse em uma aprendizagem interativa, sobretudo social. A criança vai assimilando os signos presentes na cultura por meio do convívio vai, aprendendo e partilhando o que aprende.

Ao longo dos anos escolares é constante a troca de procedimentos, dicas entre os alunos. O professor com um olhar atento seria um potencializador, das habilidades dos alunos. À medida que as crianças vão crescendo vão se apresentando novos desafios.

Brent Wilson, Al Hurwitz e Marjorie Wilson não abordam fases do desenvolvimento do desenho, acreditam que existem diferentes modos de desenvolver o grafismo. Os principais determinantes do desenvolvimento do desenho, segundo esses autores são;

> 1.Todos os seres humanos nascem com uma propensão a desenhar objetos do modo mais simples possível, evitando sobreposição, a representar as coisas a partir de determinadas perspectivas características e a ordenar as linhas mediante ângulos retos. (Wilson; Hurwtiz; Wilson, apud IAVELBERG, 2015, p.175).

O homem nasce com o desejo de expressar suas ideias, de deixar marcar, podemos constatar isso por meio das artes rupestres. Antes mesmo de escrever já temos contato com o desenho. Se deixarmos à vista de crianças lápis, elas têm o ímpeto de riscar a parede, o chão. A criança começa a desenhar expandindo seus gestos para além do papel à medida que aprende a

controlar seus movimentos vai ganhando coordenação e enquadrando seu desenho ao papel. À medida que vamos crescendo tendemos a criar esquemas para facilitar nossas representações, tendemos a simplificar as formas utilizando as linhas retas.

> 2. O desenvolvimento do desenho pode comparar-se ao processo de crescimento orgânico: ás vezes as imagens surgem pouco a pouco de uma imagem prévia e outras vezes as imagens mudam bruscamente a partir de uma descoberta casual que fazemos graças às linhas e formas que desenhamos ao acaso. (Wilson;Hurwtiz;Wilson, apud IAVELBERG, p.176).

Ao desenhar vamos experimentando materiais, percebendo seus traços no papel e assim durante o fazer vão se criando e recriando novas formas de fazer de acordo com experimentações. Além disso, no convívio em sala de aula, o aluno ao observar a forma que o colega faz seus trabalhos também pode ajuda-lo.

> 3. O desenvolvimento do desenho depende de tomar de empréstimo e empregar as imagens de determinada cultura. (Wilson;Hurwtiz;Wilson, apud IAVELBERG, p.177).

Ao conviver em sociedade somos influenciados pelo nosso meio e a partir dessas influências vamos fazendo nossas escolhas, buscando referências para desenvolver nossa produção.

> 4. Desenhar bem depende de talentos e qualidades, entre eles: o desejo de desenhar, a memória visual, as capacidades motoras e de observação, a imaginação e o gosto estético. (Wilson;Hurwtiz;Wilson, apud IAVELBERG, p.177).

As qualidades citadas acima podem ser aprendidas por intermédio da aprendizagem em sala de aula, não são resultado apenas do desenvolvimento da criança. Com certeza a memória visual, as capacidades motoras, imaginação ampliam-se à medida que a criança cresce, mas também podem ser mais bem desenvolvidas se mediadas pelo professor.

> 5. Por último, a forma de desenhar de uma pessoa tem relação com a possibilidade que ela tem de aprender a aplicar técnicas, com o alento que recebe para desenhar e com o tipo de instrução que recebe. (Wilson;Hurwtiz;Wilson, apud IAVELBERG, p.178).

Neste ponto podemos perceber a importância da escola, não como formadora de técnicos, mas como espaço onde se pode propiciar um maior número de experiências e possibilidades.

> A aproximação de modelos da arte está autorizada didaticamente e é entendida como demanda e necessidade, que precisa ser reconhecida e compreendida pelos professores. É neste aspecto, em especial, que os autores nos abrem caminho para verificar e propor problemas para serem resolvidos promovendo aprendizagens em sala de aula, gerando conflitos e desafios cognitivos em relação aos sistemas de representação presentes na arte. (IAVELBERG, p.181).

Maria Elena Wagner Rossi (2012) concorda com Brent Wilson e Marjorie Wilson[6] "sem modelos para serem seguidos, haveria pequeno ou nenhum comportamento de realização de signos nas crianças". A imitação, a cópia seria o primeiro passo para o desenvolvimento do desenho, as demais influências fariam com que a criança tivesse confiança, autonomia em criar seus próprios desenhos. Está atividade é um ótimo recurso principalmente durante a adolescência, pois pode ajudar o jovem com sua criticidade, auxiliando-o a ter mais autoestima para desenhar. O desenho que serve de referencial para o adolescente é bem mais assimilado do que o objeto natural desenhado, já que o desenho está traduzido no plano bidimensional e é mais fácil perceber sua forma e configuração. Ela ainda aponta que "não se acredita que o ensino e a interferência ativa do professor possam atrapalhar a expressão e a criatividade do estudante; ao contrário, são necessários". À medida que o aluno vai se desenvolvendo deve se apresentar novos desafios para que o mesmo mantenha-se estimulado, cabe ao professor ser o mediador deste processo. Mais do que faixa etária, nível cognitivo ou contexto social, são as diferentes experiências e condições de produção oferecidas às crianças e aos adolescentes que marcam seus desenhos traços de uma maneira diferente ou não.

O desenho na escola

Segundo Iavelberg (2015) nos anos de 1960 a 1970 os estudos de Viktor Lownfeld foram muito difundidos no Brasil. Suas ideias consideravam que o desenho infantil não tinha nada a ver com o desenho dos adultos e que apresentar modelos gráficos na expressão espontânea das crianças coagiria seu potencial criativo. Marín (2000) corrobora com Brent

6 Será utilizado Wilsons quando se tratar de artigos desenvolvidos por Brent Wilson e Marjorie Wilson.

Wilson, Al Hurwitz e Marjorie Wilson "estudiando mejores obras de los grandes artistas es posible adaptar, elaborar, o profundizar em nuestras próprias estratégias gráficas y conseguir uma mayor calidad em nuestros dibujos." (apud MARÍN, 2000, p.20). Esses autores apresentam uma proposta totalmente diferente de Lowenfeld, para eles a fonte principal de estudo para aprender a desenhar são as grandes obras de arte do desenho.

A partir da leitura dos Wilson, Hurwitz e Wilson, Viadel apresenta os quatro pressupostos para o desenvolvimento do desenho em sala de aula;

> a) El dibujo debe ser la actividad fundamental de las clases de educacíon artística.
> b) El mejor método de enseñanza del dibujo es el de dibujar recreando las grandes obras de arte.
> c) El mejor método para apreciar y comprender uma obra de arte es recrearla dibujando.
> d) El mejor para desarrollar la individualidad, la originalidad y la capacidade inventiva del alumnado es el conocimiento, estudio, recreación y contacto íntimo con las mejores obras de arte. (MARÍN, 2000, p.21).

Com esta proposta os conteúdos do programa de ensino devem ser desenvolvidos a partir dos grandes problemas clássicos do desenho:

> El natural, la estructura del espacio (líneas convergentes de fuga, puntos de vista, disminución del tamaño, etcétera), la composición, la representación del movimiento y de la duración, la luz y la sombra, y así sucesivamente. Los contenidos propriamente dichos no son novedosos, porque precisamente de lo que se trata es de aprender a dibujar, es decir, ser capaz de dominar las estrategias gráficas que hacen un dibujo. (MARÍN, 2000, p.22).

Essa proposta não trata de desenvolver exercícios com cada conceito, mas ser trabalhado a partir dos problemas gráficos apresentados pelo aluno, ou seja, quando o discente está com dificuldades em desenhar algo, pode-se apresentar desenhos de grandes artistas que conseguiram resolver o mesmo problema. Uma vez visto a estratégia que o artista utilizou o aluno realiza seu desenho, não copiando a obra, mas aplicando no seu próprio desenho a ideia que foi aprendida com o artista. Por meio desta proposta pode se pensar em apresentar desenhos não só de artistas consagrados, mas também dos próprios alunos da sala, desenhos do meio cultural que a criança vive. Tudo isso para enriquecer o trabalho, permitindo conhecer uma gama de possibilidades, consequentemente ampliando seu repertorio para desenhar.

O desenho assim como a escrita possui seus códigos, cabe ressaltar que cada realidade escolar é única e o professor poderá buscar outras possibilidades para seu contexto escolar. Acredita-se que conhecer esses códigos, estudar seus processos de ensino/aprendizagem, conhecer os alunos, trabalhar a partir de desenhos diversos pode alargar os horizontes em sala de aula.

Com o passar dos anos a criança vai desenvolvendo sua cognição e retém mais suas experiências com o meio, aprendendo com os desenhos dos colegas, com os desenhos dos artistas, com desenhos da cultura visual. Durante as aulas também podemos oportunizar momentos de descontração, deixando a criança, o adolescente desenhar livremente, dando espaço para autodescoberta.

As influências na produção de desenho

Brent Wilson e Marjorie Wilson (1999) em seu artigo "Uma Visão Iconoclasta das Fontes de Imagem nos Desenhos das Crianças", publicado nacionalmente no livro "Arte educação: Leitura no Subsolo", organizado por Ana Mae Barbosa, nos dizem que investigações realizadas por vários anos em que observaram o processo de diversas crianças, e que acabaram por revelar que as mais bem-dotadas "desenhavam primariamente a partir de imagens de mídias populares e de ilustrações" (1999, p.59). As Belas Artes representaram um papel mínimo na influência nas produções de desenhos.

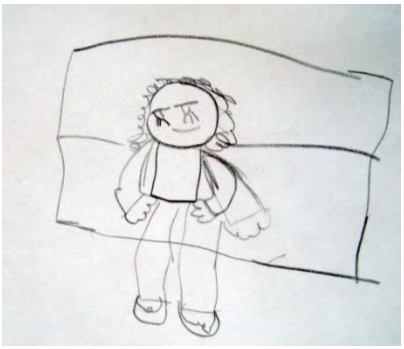
Os Wilsons fazem uma comparação entre um programa de computador e o processo de aprender a desenhar, chamam de "programas de desenho", chegaram a esse programa a partir de entrevistas feitas com 147 alunos de 1° e 2° graus, primeiro sobre desenhos antigos e depois sendo acompanhados em atividade de desenho realizadas para as investigações. As pessoas "empregam um programa separado para cada objeto que representam". As configurações aprendidas para se desenhar certas objetos ou cenas não servem necessariamente para outros objetos e cenas. Isto explicaria a diferença de qualidade entre desenhos realizados pela mesma pessoa, sendo que certos desenhos de objetos remeteriam a "programas" mais familiares do que outros.

As imagens da mídia popular, internet, televisão, história em quadrinhos, internet, jogos, são os elementos na qual as crianças interagem e formam suas próprias visões e versões de mundo. Para os Wilsons, quando uma criança interage com os professores, colegas de classe, pessoas de seu grupo social e imagens da mídia popular, ela assimila formas de desenhar através

da imitação e da cópia. Ao copiar e imitar a criança se apropria de imagens da cultura, fazendo acréscimos no desenho original, criando e modificando esquemas gráficos assimilados.

A imitação, a cópia seria o primeiro passo para o desenvolvimento do desenho, as demais influências fariam com que a criança tivesse confiança, autonomia em criar seus próprios desenhos. O desenho que serve de referencial para a criança é bem mais assimilado do que o objeto natural desenhado, já que o desenho está traduzido no plano bidimensional e é mais fácil perceber sua forma e configuração.

Fig 1. Desenho realizado em 2006 por uma criança de 6 anos.



Fonte: Arquivo Pessoal.

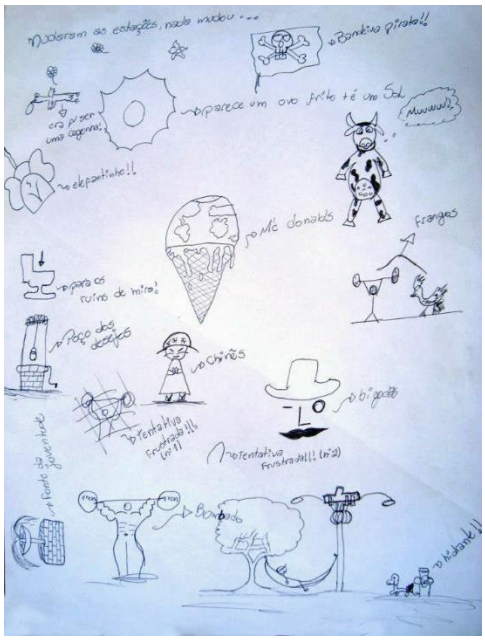
Fig 2. Desenho realizado em 2012 por um aluno do 6º ano, com idade ente os 10 a 11 anos.

Fonte: Arquivo Pessoal.

Fig 3. Desenho realizado em 2012 por um aluno do 6º ano, com idade ente os 10 a 11 anos.

Fonte: Arquivo Pessoal.

Fig 4. Desenho realizado em 2008 por um adolescente com idade entre 16 a 17 anos.



Fonte: Arquivo Pessoal.

Considerações finais

Na sociedade em que vivemos é quase impossível que a criança não seja influenciada por imagens, nosso mundo é imagético, desde muito cedo as crianças são expostas a imagens, mesmo assim a criança é capaz de apropriar-se de imagens sem grandes perdas no seu processo de criação. Ela vai aprender desenhando, adaptando, observando, criando e recriando desenhos.

A interferência do professor é importante, quando ele consegue perceber as dificuldades dos alunos e apresenta desenhos diversos, dos colegas, de artistas, da mídia, amplia o olhar do discente, fazendo-o entender os recursos gráficos, entender as soluções que cada desenhista dá para o mesmo problema. Ensinando-o a ver para depois fazer, propondo atividades que o levem a atingir os objetivos que deseja. O ensino/aprendizagem do desenho é um trabalho de dedicação, partilha e cumplicidade entre docente e discente.

O desenho é uma linguagem. Como linguagem pode ser ensinado, pode ser aprendido. Assim como falar uma nova língua exige que conheçamos alguns códigos, algumas regras, assim também é com o desenho. Todas as pessoas têm potencial para desenvolver o desenho, para utiliza-lo, independentemente de sermos artistas ou não, traz grandes possibilidades de expressão e comunicação. Por isso se faz necessário um olhar mais atento para o desenho em sala de aula, a importância de um trabalho que possibilite aos estudantes desenvolver seu grafismo de forma autoral, expressiva e autônoma. Explorando a linguagem, explorando

materiais, fazendo proposições aos discentes em busca de um novo sentido do desenho, superando a ideia de "dom" que faz parte do imaginário do senso comum. Entendendo que para saber desenhar basta "querer" e se dedicar ao estudo desta linguagem.

Referências

IAVELBERG, Rosa. **Arte-educação modernista e pós-modernista:fluxos**. São Paulo. 2015. 258p. Tese de Livre Docência. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/IavalbergRosaTeseLD.pdf> Acesso em: 20 jun. 2019

FERREIRA, Sueli. **Imaginação e linguagem no desenho da criança.** Campinas: Papirus, 2001

ROSSI, Maria Helena Wagner. Fundamentos da prática do desenho na escola. In: Arte/Educação: Corpos em Trânsito: XXII CONFAEB, 2012, São Paulo. **Arte/Educação: Corpos em Trânsito: anais do XXII CONFAEB.** São Paulo: UNESP, 2012. p. 01-12. Disponível em: https://www.academia.edu/3390665/Fundamentos_da_pr%C3%A1tica_do_desenho_na_escola. Acesso em: 06 maio 2019.

MARÍN Viadel, Ricardo. Investigación y dibujo infantil: el dibujo infantil es un dibujo. In: BELVER, **M.H**. Educación artística y arte infantil. Madrid:Editora Fundamentos,2000.

WILSON, Brent. Mudando conceitos da Educação Artística: 500 anos de arte-educação para crianças. In: BARBOSA, Ana Mae; SALLES, Heloísa Margarido. (Org.). **O ensino da arte e sua história.** São Paulo: MAC/USP, 1990.

_____; _____. Uma visão iconoclasta das fontes das imagens nos desenhos de crianças. In: **BARBOSA**, Ana Mae (Org.). **Arte-educação:leitura no subsolo.** São Paulo: Cortez, 1997.

DISSOLVENDO FRONTEIRAS NA CRIAÇÃO DOCENTE E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Geane Angélica Barreto Gomes[1] – UFPE
Maria Betânia e Silva[2] – UFPE

Resumo
Esse texto tem o objetivo de refletir sobre as relações existentes na configuração do currículo a partir de uma experiência vivenciada em Currículo e Cultura, no curso de formação de professores em Artes Visuais da UFPE. Relaciona reflexões teóricas/dialógicas/artísticas que congregam conceitos plurais oriundos dos debates desenvolvidos em sala de aula, que envolveram produções artísticas realizadas pelos estudantes e docentes. O estudo mostra que o currículo pode limitar, mas também estimular o desenvolvimento da autonomia. Pode conformar os sujeitos e impulsionar sua transformação. Pode ainda formatar os sentidos e o pensamento, dilatá-los ou expandi-los. O currículo pode bloquear, mas também possibilitar a expansão da criação e invenção.
Palavras-chave: Currículo e cultura. Criação docente. Práticas pedagógicas.

Introdução

Esse texto é resultado de um trabalho realizado a partir de práticas pedagógicas desenvolvidas em *Currículo e Cultura*, no curso de Licenciatura em Artes Visuais. O objetivo desse componente é propiciar o estudo sobre teorias do currículo e suas relações com a cultura, além de trazer ao debate aspectos que envolvam linguagem, discurso, poder, representação, identidade e suas implicações na produção de dispositivos educacionais de controle, governo e subjetivação em processos educativos. Totalizando quinze reuniões de duas horas-aula, os encontros com os estudantes focaram em aulas teóricas/dialógicas/artísticas que proporcionaram a dissolução de fronteiras na criação de práticas pedagógicas artísticas articuladas aos conteúdos de um componente bastante teórico em sua estrutura curricular. Dialogando com múltiplos/as autores/as, a exemplo de Britto (2005), Goodson (2013), Silva (2004), Silva M. (2004) e Saviani (2006), buscamos compreender, do ponto de vista histórico, o campo de estudo do currículo, a estruturação das teorias que o envolvem e alguns documentos

[1] Mestranda do Curso de Pós Graduação em Artes Visuais (UFPE/UFPB). Especialização em Arte Educação (IESP-2012). Graduação em Design Gráfico (Faculdade IDEZ/PB-2016). Licenciatura em Educação Artística (UFPB-2008). Graduação Design de Interiores (IFPB-2008). 1.geane.pb@hotmail.com

[2] Doutorado em Educação (UFMG-2010). Mestrado em Educação (UFPE-2004). Licenciatura em Educação Artística/Artes Plásticas (UFPE-1992). Professora da Graduação e do Programa de Associado de Pós Graduação em Artes Visuais (UFPE/UFPB). 2.bet_arte@hotmail.com

que oficializam e legitimam a existência do ensino de arte. Os encontros surtiram ricos debates sobre experiências vividas ao longo das trajetórias escolares dos estudantes e das docentes.

Desenvolvimento

No início do semestre estabelecemos o contrato didático com a apresentação do planejamento para o curso. Buscamos, nas aulas, alternar e propor outras formas de reflexão e discussão do conteúdo teórico, que envolvessem produções artísticas, convidando os estudantes a explorarem o processo criativo no protagonismo dialógico.

Na introdução dos estudos sobre o currículo e sua história englobando a história das disciplinas escolares, buscamos conhecer algumas instâncias fundamentais no processo de organização, estruturação e difusão da arte e seu ensino no estado de Pernambuco na segunda metade do século XX. Ao priorizar um estudo histórico sobre o cenário pernambucano nesse período, dialogamos com Candau (2012), que nos ajuda a entender que a memória é, acima de tudo, uma reconstrução continuamente atualizada do passado, mais do que uma reconstituição fiel do mesmo. Conhecer a história nos ajuda a entender trajetos percorridos, decisões, escolhas e acordos realizados na constituição e estruturação do currículo escolar. Nos permite compreender as permanências e rupturas ao longo do tempo em espaços educativos.

O campo de estudo do currículo engloba três grandes temáticas de investigação: o progresso dos esforços reformadores do currículo; a introdução de novas áreas dentro do currículo e a história das matérias/disciplinas escolares (SAVIANI, 2006).

Ao introduzimos as teorias do currículo, elaboramos quatro organogramas, que foram distribuídos entre a turma, que se organizou em quatro grupos. O desafio lançado foi a elaboração imagética a partir da compreensão sintética que os organogramas apresentavam.

Fig 01 e 02: Produções imagéticas de estudantes da turma de Currículo e Cultura (2018.2). Fotografias do Acervo Pessoal, set/2018, Pernambuco.

A atividade proporcionou uma intensa interação, diálogo e colaboração coletiva.

A história dos estudos curriculares tem a responsabilidade de analisar o significado das práticas educativas. Portanto, é fundamental mergulhar no tempo histórico e compreender que termos e expressões apresentam significados, possivelmente diferentes ao longo do tempo.

Saviani (2006) aponta as origens do termo *currículo* com a Reforma Protestante, no séc. XVI, que tinha o objetivo de formar predicadores protestantes. Ali foi adotado o termo latino *scurrere,* que significa movimento progressivo ou carreira. Essa ideia acompanhou a ordem e a disciplina, a primeira simbolizando a sequência interna e a segunda simbolizando os elementos indispensáveis a qualquer curso. Vinculado à ordem, surgiu a ideia de método com um novo sentido. Se antes do séc. XVI o método equivalia a um conjunto de procedimentos padronizados de qualquer matéria, a partir dali ele passa a ser entendido como uma ciência intencional da técnica, indicando as linhas mestras a serem assimiladas e aplicadas.

A síntese currículo-ordenação-metodização-formalização estava imbricada com o conceito calvinista de regularidade e centralidade, ou seja, disciplina que possuía o significado de regra de vida dentro daquele preceito. A disciplina seria, então, um elemento de coesão da escola (SAVIANI, 2006).

O ensino seguiria um plano rígido, compreendido pelas áreas de estudo de cada professor e as normas de conduta do aluno. A promoção do aluno, de um nível para outro, estava diretamente ligada ao progresso nos estudos e ao cumprimento de normas, sob a supervisão do professor. O currículo era, portanto, representado pelo certificado de conclusão do curso com a avaliação do estudante. O sentido de currículo foi se deslocando com o tempo e passou de carreira individual para o conjunto da ordenação e sequência da escola do séc. XVI. Foi então que se deu o uso do termo *classe,* entendida como agrupamento, para maior vigilância e, posteriormente, refinamento do conteúdo e dos métodos pedagógicos por meio da exposição do ensino aprendizagem e do controle externo.

Para um estudo da história do currículo é necessário considerar: a importância de se investigar a legislação e documentos oficiais; as peças de interpretação da legislação; os regimentos; o rol das disciplinas escolares (programas, níveis, carga-horária, etc.); os programas de formação e aperfeiçoamento docente; as determinações legais do corpo docente; os livros, manuais, materiais didáticos, etc.

Saviani (2006) considera quatro pontos fundamentais para compreender como se dá a elaboração de um currículo: 1) Ele obedece às prioridades das finalidades da educação escolar

e o público a que se destina. 2) Ele é composto pela seleção de elementos da cultura passíveis e desejáveis de serem ensinados/aprendidos na educação escolar. 3) Ele resulta de processos conflituosos e de decisões negociadas. 4) Há uma tendência na elaboração dos currículos a seguirem normas, critérios, modelos mundiais, principalmente os destinados às massas.

Nos diálogos em sala de aula, os estudos sobre a trajetória histórica do currículo possibilitaram estabelecer conexões com as vivências escolares dos estudantes na Educação Básica, as aprendizagens nos estágios curriculares e seus percursos no Ensino Superior. Durante os debates, palavras-chave foram registradas e, a partir delas, iniciamos o exercício de produção imagética, intencionando a problematização sobre ordenamento, classificação, expansão, diluição do currículo e complexidade que envolvem as múltiplas relações nele contida. Os termos registrados ora apontavam para a estrutura curricular, ora exemplificavam elementos do currículo oculto, ora destacavam as relações interpessoais docente/discente e ora contemplavam as relações de poder em escala macro ou micro. As produções ressaltam a multiplicidade de elementos que o currículo concentra, ultrapassando os limites em determiná-lo apenas como um rol de disciplinas escolares.

Fig 03: Aglutinação. Fotografias do Acervo Pessoal, set/2018, Pernambuco.

Fig 04: Miscelânea. Fotografia do Acervo Pessoal, set/2018, Pernambuco.

Um dos desafios a que nos propusemos foi pensar de que forma podemos trabalhar artisticamente componentes cujos conteúdos são bastante teóricos. Como a produção artística em sala de aula pode articular, provocar discussões e reflexões a partir de teorias? Lançamos então a proposta para que, em grupos, a turma organizasse apresentações artísticas abordando as teorias do currículo: tradicionais, críticas e pós-críticas.

O primeiro grupo realizou uma encenação fazendo críticas ao sistema tradicional de ensino, aos critérios de seleção dos conteúdos e às formas como eram – e ainda são abordados nas escolas. Destacaram ações de docentes que preservam aspectos das teorias tradicionais, a exemplo do autoritarismo, punição por indisciplina, disposição de carteiras enfileiradas em sala de aula, entre outros. Também ressaltou práticas persistentes em algumas escolas: cantar o hino nacional; formação de fila para entrada em sala de aula a fim de preservar a ordem; manter o silêncio durante a aula e outras que buscam refletir a soberania do professor e sua posse do conhecimento. A turma toda pôde vivenciar um pouco do tradicionalismo na educação.

Fig 05: Encenação do grupo das Teorias Tradicionais. Fotografia do Acervo Pessoal, out/2018, Pernambuco.

Fig 06: Cartazes produzidos pelo grupo. Fotografia do Acervo Pessoal, out/2018, Pernambuco.

Após a encenação, alguns estudantes relataram experiências vivenciadas em suas trajetórias escolares na educação básica e na educação superior, evidenciando a permanência no tempo das formas de organização e das práticas pedagógicas escolares.

O segundo grupo debruçou-se sobre as teorias críticas do currículo e promoveu uma discussão em torno de alguns conceitos como: capitalismo, classe social, resistência, relações de poder e arte. Fizeram uso de *data show* e, conectados à *internet*, apontaram artistas contemporâneos engajados com a luta política e de promoção da arte e da educação em arte, dentro e fora do Brasil. Em seguida a turma representou seu entendimento acerca do conteúdo, utilizando-se de papéis, tintas, canetas, cola e tesouras. O material produzido foi exposto em espaços de circulação do Centro de Artes e Comunicação.

Fig 07 e 08: Discussão e produção a partir das Teorias Críticas do currículo. Fotografia do Acervo Pessoal, out/2018, Pernambuco.

Fig 09, 10 e 11: Intervenções a partir das Teorias Críticas do currículo. Fotografia do Acervo Pessoal, out/2018, Pernambuco.

No decorrer dos encontros, muitos questionamentos foram elaborados: qual o papel das normas de conduta no espaço escolar? A escola ensina apenas os saberes previamente considerados verdadeiros e válidos? Quem legitima os saberes a serem veiculados na escola?

O professor é um mero reprodutor de saberes? Por que a estrutura dos conhecimentos veiculados se baseia em conteúdos, objetivos, métodos, processos avaliativos?

Silva (2004) nos diz que o currículo é sempre o resultado de uma seleção. As questões centrais que se colocam para qualquer teoria do currículo envolvem saber: qual conhecimento deve ser ensinado? O que se deve saber? Qual conhecimento é considerado válido para ser parte do currículo? Diante disso, o autor chama a atenção para se pensar que um currículo busca modificar as pessoas que vão seguir aquele programa. Isso significa que o que as pessoas devem ser, está diretamente vinculado ao que elas devem se tornar. Isto é, qual o tipo de ser humano é desejável para um determinado tipo de sociedade? Logo, o currículo está envolvido naquilo que somos e nos tornamos.

Selecionar, privilegiar um conhecimento, destacar uma identidade ideal são operações de poder que separam as teorias do currículo, conforme Silva (2004). Este autor apresenta em seus estudos três tipos de teorias do currículo: as tradicionais, as críticas e as pós-críticas. As teorias tradicionais pretendem ser neutras, científicas, desinteressadas. Concentram-se em questões técnicas. Sua questão central é: Como transmitir o conhecimento inquestionável? As teorias críticas e pós-críticas argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas está implicada em relações de poder. Por sua vez, as teorias críticas e pós-críticas se concentram com as conexões entre saber, identidade e poder e sua principal questão é entender por que um conhecimento e não outro deve ser ensinado.

Diante disso, podemos observar que substantivos plurais estão envolvidos na constituição de um currículo: a classificação, a concentração, a ordenação, a expansão, a diluição. Assim, de acordo com o autor, as teorias tradicionais desenvolvem técnicas do como fazer o currículo. Elas primam pelas formas de organização e elaboração do mesmo. São teorias de aceitação, ajuste e adaptação. Já as teorias críticas colocam as formas de organização do currículo em questão, responsabilizando o *status quo* pelas desigualdades e injustiças sociais e desenvolvendo conceitos para compreender o que o currículo faz. São, portanto, teorias da desconfiança, questionamento e transformação. Por fim, as teorias pós-críticas analisam a dinâmica de poder que envolve as relações de gênero, raça, etnia, sexualidade. A verdade é deslocada para aquilo que é considerado verdade. A concepção de identidade cultural e social se estende ao entendimento de que o pessoal também é político. Para as teorias pós-críticas, o poder está em toda parte e é multiforme.

É fundamental compreender que o currículo está em constante fluxo e transformação e não deve ser visto apenas como a expressão ou a representação ou o reflexo de interesses sociais determinados, mas também como produtor de identidades e subjetividades sociais estabelecidas. O currículo não apenas representa, ele faz. É, imprescindível reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade, conforme Goodson (2013). Nesse direcionamento, outros questionamentos foram acionados nos diálogos com os estudantes em sala de aula: Como têm se configurado os currículos escolares contemporâneos? Eles mantêm características das teorias tradicionais? Envolvem elementos das críticas? Contemplam aspectos das teorias pós-críticas?

O terceiro grupo, o das teorias pós-críticas do currículo, promoveu um momento de relaxamento e alongamento em uma sala de dança, ao som de músicas instrumentais, sugerindo que a turma explorasse o corpo e seus movimentos, desenvolvendo ações que rompiam a rigidez tradicional das posições sentadas e enfileiradas das salas de aula. Depois fizeram uma reflexão e conduziram a turma a um outro espaço, externo à sala de aula, onde havia alguns acessórios a serem usados pelos estudantes, com o intuito de incorporar um personagem e despertar o desejo de tornar-se outra pessoa. E dessa forma, refletirem sobre a importância do respeito, entendimento e inclusão do diverso. No espaço identificado como "Gritódromo", fizeram uma intervenção em um tonel, onde os estudantes escreveram, pintaram frases ou desenhos em sinal de protesto aos incômodos e problemáticas enfrentadas em seus cotidianos sociais, econômicos, políticos e afetivos, provocando outras formas de se pensar o eu em sua integridade.

Fig 12 e 13: Intervenção do grupo - Teorias Pós-críticas do currículo. Fotografia do Acervo Pessoal, out/2018, Pernambuco.

Expressaram-se também em favor de atitudes e metodologias de ensino adequadas ao nosso tempo, de igualdade de direitos e liberdade de expressão. Explicitaram o desejo de (re)significar a aprendizagem, especialmente no que se refere ao ensino de arte. Por fim, as

pessoas que circulavam próximo ao "Gritódromo" foram convidadas a interagir, gritar no interior do tonel e tentar liberar suas emoções em relação às amarras da educação brasileira, às dificuldades enfrentadas no percurso acadêmico e na vida escolar, às privações da vida cotidiana, ao preconceito, violência, desigualdades que assolam a sociedade. Evidenciaram um grito à liberdade, ao desejo de mudança e coragem de lutar.

Fig 14: Expressão no Gritódromo. Fotografia do Acervo Pessoal, out/2018, Pernambuco

Ao final da aula, refletimos acerca de alguns conceitos enfatizados pelas teorias pós-críticas: diferença, identidade, multiculturalismo, subjetividade, gênero, raça, etnia.

Fig 15: Diálogo síntese das teorias. Fotografia do Acervo Pessoal, out/2018, Pernambuco

Nos encontros posteriores desenvolvemos estudos sobre o contexto Pernambucano, destacando importantes medidas, implantações e documentos do século XX (BRITTO, 2005; SILVA, 2004), centrando o olhar no lugar da arte e seu ensino. Ressaltamos o contexto sócio-político, as reformas curriculares e as bases teórico-filosóficas do currículo escolar da região. Discorremos sobre a inserção da arte na educação brasileira, a influência do modelo norte-americano de ensino e algumas das lutas pelo fortalecimento da permanência da arte na

educação no séc. XX, que continua no século XXI. Pessoas e medidas importantes foram destacadas, assim como alguns aspectos da legislação brasileira – LDB (Lei de Diretrizes e Bases), aspectos gerais dos programas oficiais em Pernambuco, propostas curriculares e informações gerais a respeito dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) – Arte. Por fim, discussão sobre as orientações teórico-metodológicas em Arte para o ensino médio e informações sobre o Ensino Superior e Pós-Graduação em Arte no Brasil, destacando os programas, linhas de pesquisa e principais Eventos/Congressos na área (ANPAP, FAEB, ANPED, CLEA, INSEA) como fortalecimento político e legitimação do campo como área de conhecimento específico.

Esses momentos de diálogos foram ressaltados de forma extremamente positiva pelos estudantes, sobretudo, pelo mergulho no tempo histórico, possibilitando uma compreensão dos reflexos contemporâneos no ensino de arte.

Ao final do semestre letivo, lançamos outros desafios à turma. Além da avaliação coletiva do componente curricular e a auto avaliação dos estudantes durante o semestre, eles deveriam produzir um ensaio visual a partir dos conteúdos teóricos debatidos em sala de aula, articulando-os com as vivências pessoais dos estudantes ao longo de suas trajetórias escolares. Alguns questionamentos foram levantados a partir da proposta lançada: O que produzir? Como produzir imageticamente? Que relações estabelecer entre os conteúdos teóricos e as experiências da vida escolar?

Os ensaios visuais, trabalho final da turma, deveriam provocar reflexões sobre currículos produzidos, vividos e em processo de conhecimento e experimentação. Para tanto, as memórias necessitavam ser acionadas revisitando suas experiências escolares, ao longo da vida, e colocando-as em diálogo com os estudos do campo do currículo. Retomamos aqui pensamento de Candau (2012), no que se refere à memória como reconstrução contínua do passado. Para ele, acionados por meio da memória, somos sempre condenados ao tempo e é através dela que o indivíduo capta e compreende continuamente o mundo, manifesta suas intenções a esse respeito, estrutura-o e coloca-o em ordem, tanto no tempo como no espaço, atribuindo-lhe sentido. A memória humana é representativa, capaz de escolher entre lembrar ou esquecer. Uma vez acionada, pode representar ações de existência e resistência.

Bachelard (1998) destaca que a memória e a imaginação não se deixam dissociar. Ambas trabalham para seu aprofundamento mútuo. Constituem, na ordem dos valores, a

comunhão da lembrança e da imagem. Para ele, somente os pensamentos e as experiências sancionam os valores humanos.

Segundo Ivor Goodson:

> somente onde o povo e os líderes são compreensivos e responsáveis é que os interesses humanos entram em ordem democrática e somente quando o saber tem importância pública é que esta mesma ordem se torna possível. Somente quando a mente possui uma base autônoma, independente do poder, mas com o poder firmemente relacionado, é que pode influir na formulação dos negócios humanos. Esta posição só é democraticamente possível quando existe um povo livre e bem informado (GOODSON, 2013, p. 70).

Mas, será que o saber tem importância pública? Qual saber? Interessa um povo livre e bem (in)formado? Quais as consequências da formação de um povo para a autonomia? Qual o nosso papel na construção da sociedade e formação dos sujeitos?

Considerações finais

As experiências vivenciadas com o grupo de estudantes, no componente curricular, revelam que não é possível afirmar que apenas um modelo vigora, mas que elementos dos três grupos de teorias apontados por Silva (2004) coexistem. No entanto, para além da identificação desses elementos e a compreensão histórica das experiências vivenciadas ao longo do tempo na Educação Básica e Superior, a tomada de consciência apresentou-se como um elemento indispensável em seus percursos formativos como futuros docentes de Artes Visuais. Os trabalhos dos estudantes revelam silêncios que gritam por meio das imagens, registram memórias e atentam para aspectos específicos dos currículos escolares. Explicitam relações de poder em escala macro e micro. Discutem a formação profissional. Investigam o currículo buscando entender sua complexa tessitura.

Freire (2005, p. 53) nos ajuda a reconhecer que ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado. Ele afirma "gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele". Assim, destacamos que o exercício coletivo da reflexão, vinculada e articulada com a produção artística mostra que o currículo pode limitar, mas também estimular o desenvolvimento da autonomia. Pode conformar os sujeitos, mas também impulsionar sua transformação. Pode formatar os sentidos e o pensamento, dilatando-os e expandindo-os. E pode ainda, bloquear, porém também possibilitar a expansão da criação e da invenção.

Fig 16: Turma Currículo e Cultura 2018.2. Artes Visuais – Licenciatura. Fotografia do Acervo Pessoal, out/2018, Pernambuco

Referências

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BRITTO, Maria Leopoldina de. **A trajetória do currículo de ensino fundamental na Rede Estadual de Pernambuco nos séculos XIX e XX**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2005.

CANDAU, Joel. **Memória e Identidade**. São Paulo: Contexto, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVA, Maria Betânia e. **A inserção da arte no currículo escolar (Pernambuco, 1950-1980).** Dissertação (Mestrado em Educação). Recife: UFPE, 2004.

DO CONTO À CENA: A ENCENAÇÃO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA EM UM NÚCLEO DE ARTE DO MUNICÍPIO DO RJ

Andréa Stelzer[1] – CAp UERJ

Resumo
Este texto relata uma reflexão teórico-prática a respeito de dois processos de montagem teatral com adolescentes do ensino fundamental 2 no Núcleo de Arte Copacabana da Rede Municipal do RJ. A experiência de montagem teatral a partir dos contos busca perceber como o processo de encenação pode ser um instrumento potente para a pedagogia teatral nas escolas.
Palavras-chave: Encenação. Contos. Pedagogia Teatral.

Introdução

Antes de tudo considero necessário explicar como funcionam os Núcleos de Arte do Município, diferentes das escolas, onde a disciplina de artes cênicas entra no currículo sendo uma aula como as outras. No Núcleo de Arte o aluno, estando matriculado em uma escola do município, pode escolher a disciplina artística que deseja e se inscreve no contra turno da escola. Assim, aluno precisa ter o desejo e a disponibilidade de horário para realizar uma experiência com a arte de sua escolha, já que são oferecidas diversas disciplinas artísticas.

Existem dez Núcleos de Arte no Rio de Janeiro. O Núcleo de Arte Copacabana, onde leciono teatro, fica na Escola Municipal Alencastro Guimarães, no quarto andar, contando com um palco de teatro, equipamentos de luz, som e um camarim com diversos figurinos que vão sendo guardados e reutilizados nas montagens. Dessa forma, o aluno conta com um espaço mais adequado para experimentar os jogos teatrais, além da montagem final que será criada durante o processo.

Sou professora do Núcleo de Arte de Copacabana desde 2013, antes havia trabalhado por cinco anos no Núcleo de Arte Albert Einstein, na Barra da Tijuca. O trabalho do Núcleo de Arte Copacabana se realiza em conjunto com a chefia e todos os professores na escolha de um

[1] Andréa Stelzer é Professora Assistente no CAp UERJ, Professora de teatro no Núcleo de Arte Copacabana e Professora no curso de Licenciatura em teatro na Universidade Estácio de Sá. Doutora em Teatro pela UNIRIO e Pós doutora em Literatura Comparada pelo PACC-UFRJ. Autora do livro "A escritura corporal do ator contemporâneo".

fio condutor, ou seja, na construção de uma temática que irá estruturar os trabalhos de criação de todos os professores. Assim, o fio condutor é direcionado para cada professor, junto com o aluno, desenvolva a sua própria metodologia de ensino, buscando sempre o diálogo como meta fundamental do trabalho.

O método triangular de Ana Mae Barbosa, de apreciar, contextualizar e praticar é essencial na busca de uma abordagem dialógica com o aluno, que participa de todo o processo de criação. Portanto, torna-se necessário ensinar o aluno a apreciar e a realizar uma leitura crítica da produção da imagem das coisas e de nós mesmos. Ele deve interpretar as imagens em seu contexto, pois toda imagem visível guarda uma leitura invisível que pode ser revelada a cada deslocamento que se faz.

O teatro pode ser um instrumento de conhecimento das imagens e das situações da vida humana. É imprescindível que o aluno possa ler e conhecer os signos de teatralidade, seja num espetáculo teatral ou na própria vida, visto que, no cotidiano, também existe muita teatralidade, desse modo, há que saber apreciar e identificar.

A abordagem triangular não se enquadra para quem quer seguir um modelo padronizado, ela requer a liberdade de obter conhecimento crítico, sensível e estético no processo de ensino, ajustando-se ao contexto em que se encontra. Sendo assim, a montagem teatral, tal como desenvolvida por mim, valoriza o processo no qual os alunos vão tomando conhecimento da linguagem teatral no momento em que estão experimentando os jogos teatrais, a improvisação ou a criação de uma dramaturgia, passível de transformação a todo o momento.

Para Paulo Freire (2003), uma boa leitura de mundo artístico ocorre a partir do contexto em que se vive. Isso não significa ficar só no ensino cotidiano do aluno, mas sim contribuir para que eles consigam fazer uma leitura crítica e contextualizar as imagens do mundo multicultural em que vivem. Não apenas apreciar, mas identificar e atuar cumprindo o papel político de transformação social a partir das imagens artísticas.

Nesse sentido, busco relatar e analisar o processo de criação de duas montagens teatrais a partir do trabalho com os contos (como forma narrativa) e a sua transposição para a cena (como forma dramática) como um método pedagógico de aprendizado da linguagem teatral. O primeiro espetáculo partiu do estudo de contos africanos como um meio de entender outra cultura e de fazer dialogar com a nossa própria cultura no Brasil e o segundo partiu dos contos de *A vida como ela é*, de Nelson Rodrigues, a fim de investigar a situação da mulher dentro do contexto machista da época, buscando uma relação com os dias atuais.

Desenvolvimento

O trabalho com os contos visa compreender a forma narrativa como sensibilização dos sentidos e da imaginação. Os contos carregam um universo pelo poder das palavras e o desejo de conhecer esse universo. Contar uma história pode ser uma troca de experiências, de vivências e também o resgate de uma ancestralidade e de uma memória. Walter Benjamin afirmou que a arte de narrar está em extinção:

> São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências. (BENJAMIN, 1994, p. 197-198)

Sendo assim, antes de trabalhar os contos africanos os alunos foram estimulados a contar histórias de sua infância, de lembranças de quando desobedeceram aos pais, procurando exercitar os detalhes da lembrança, com quem estavam, quando foi e o que aconteceu, além de exercitar a escuta e, em seguida, em dupla contar a história do outro como se fosse sua. Foi interessante perceber como as histórias se modificavam e se tornavam mais reais quando contadas pelo outro. Percebemos então a importância da forma de narrar e dos detalhes como elementos centrais do trabalho.

O trabalho com os contos africanos foi um retorno à imaginação, à valorização da ancestralidade e à percepção da teatralidade. Num primeiro momento, os alunos leram alguns contos buscando investigar as formas de escrita dramatúrgica entre narrador e personagem, além de perceber a sua temática. A maioria dos contos africanos revela, por meio de metáforas, um aprendizado, uma questão que antes não tinha sido percebida. Então, era importante entender a temática, os personagens e o conflito do conto para poder aproximá-los da sua realidade e partir para improvisação.

Nos contos africanos, a figura do narrador foi importante devido ao trabalho com os *griots*, que eram os contadores de histórias tradicionais em suas aldeias. Mas também foram criadas cenas dramáticas com personagens que, enquanto a história era narrada, representavam. Já no espetáculo "E agora Nelson", buscou-se eliminar ao máximo o narrador transformando os contos de *A vida como ela é* somente em diálogos dos personagens. Assim, diferentemente dos contos africanos que apresentavam uma ancestralidade nas histórias trazendo um espaço

mais ritual e sagrado, o espetáculo "E agora Nelson" apresentou uma estética mais realista, ironizando e criando humor por meio dos tipos caricatos dos personagens.

Em ambos os espetáculos notou-se a importância de perceber nos contos os detalhes da linguagem, do comportamento dos personagens, das ações, das roupas e da época como um processo de investigação e pesquisa cultural que traria a teatralidade para os espetáculos. Da mesma forma, encontramos nos jogos de Viola Spolin exercícios que estimulavam os sentidos, a escuta, a imaginação e a expressão corporal, como veremos a seguir.

"Dois contos africanos" (2018)

O ponto de partida foi um estudo sobre a África, o vasto continente com uma grande diversidade cultural e a tradição dos *griots*, os contadores de histórias africanos que passam de geração em geração. Então, partimos da leitura e da análise dos contos africanos, assim como do estudo da cultura, dos ritmos, das danças, dos instrumentos, das roupas, da alimentação, do comportamento, dos rituais, das máscaras, das ações e dos objetos utilizados no cotidiano.

Pesquisamos o trabalho do *griot* Sotigui Kouaté (um ator africano que foi da Companhia de Teatro de Peter Brook, diretor de teatro na França) e os alunos trabalharam com jogos e improvisações em torno dos contadores de histórias. Em seguida selecionei alguns contos para serem lidos por eles a fim de identificar a temática, os personagens e o narrador. Depois eles escolhiam um conto para improvisar em grupos de quatro pessoas.

Os participantes se dividiam em personagens e narrador e uma das tarefas era criar o começo do conto como uma música, uma lembrança ou um verso conhecido, estabelecendo uma intimidade com o espectador. Era importante que as imagens do conto surgissem de forma verdadeira como se o aluno tivesse visto acontecer.

No início das aulas de prática de montagem, antes de improvisar os contos, eram realizados jogos teatrais de Viola Spolin e Augusto Boal, buscando estimular os sentidos, a imaginação e o jogo entre eles. Desenvolveram-se as seguintes atividades: o trabalho com a corporalidade utilizando somente a mímica, caminhadas com estados anímicos diferentes, o improviso que parte de um lugar, de uma ação ou uma situação. Os jogos de Spolin e Boal eram escolhidos de forma a estimular o imaginário do aluno para entrar no universo dos contos africanos, aproximando-os de sua própria vivência. As improvisações tinham a ver com o tema dos contos como desobediência, escravidão, separação, maternidade, respeito à natureza, respeito aos pais e a alteridade e o amor ao próximo. Após várias improvisações eles escolheram

dois contos, um mais afetuoso e outro mais tenebroso, para preparar a encenação: "Duas irmãs" e "Guinarou e o cultivador".

Os alunos encontraram na dança, no ritmo e no figurino (que eram saias rodadas) elementos para estimular a criação dos personagens na cena, mas foi através de um dispositivo cênico que eles conseguiram encontrar toda a teatralidade do trabalho: quatro baldes de construção de obra. Os baldes se transformaram em pedras que eles pulavam, em barriga de grávida, em panela, em capacete de guerra, em peneira, em bebê, em cadeira.

Os dispositivos cênicos podem colaborar no jogo dos atores tornando visível a teatralidade na cena, revelando a poética do teatro por meio dos signos criados pelos atores. No Théâtre du Soleil, os dispositivos cênicos são o grande achado de teatralidade. No espetáculo *Le dernier caravanserail* (*A última caravana*) sobre os refugiados, as cenas surgiam em cima de um carrinho retangular que era empurrado e trazido de volta, apresentando os diferentes lugares e culturas onde as cenas se realizavam. Em *Les éphèmeres* (*Os efêmeros*), havia o mesmo dispositivo dos carrinhos empurrados, só que agora eles eram redondos e giravam de frente para a plateia, tal como uma câmera de cinema mostrando cada detalhe dos objetos e das expressões dos atores.

A escolha dos personagens também ocorre de forma parecida com a do Théâtre du Soleil. Não são os atores que escolhem os personagens, mas eles são escolhidos, ao se tornar evidente que aquele ator pode fazer o papel, como afirmou Mnouchkine: "Nunca faço a distribuição antes. Nunca, nunca. Mas também não é o ator que diz: eu fico com esse papel... Todos os atores experimentam todos os papéis e durante muito tempo... Mas há também as evidências." (2010, p.110).

Sendo assim, todos os alunos, nos ensaios, experimentam os personagens que desejam, assim como a narração, tornando-se evidente quem pode fazer melhor cada papel. Duas alunas, um pouco mais velhas, desejavam fazer as narradoras e tinham uma voz e uma dicção mais adequada para a fala. No primeiro conto, "Duas irmãs", elas descobriram, durante os ensaios, que as narradoras poderiam ser as duas irmãs que estavam sendo representadas por outras duas alunas, que viviam o drama de serem separadas e vendidas como escravas. Assim, elas estariam narrando o passado delas que, ao mesmo tempo, eram representadas por duas alunas.

Fig. 1. Conto "Duas irmãs". Foto minha. Núcleo de Arte Copacabana. RJ

As narradoras passaram a olhar e contracenar com as duas irmãs que viviam o drama na cena, fazendo dialogar passado e presente, e não apenas narravam para o público. Na cena final, em que as irmãs se reencontravam, os gestos das narradoras eram iguais ao das personagens ao se olharem e se abraçarem, o que ficou muito emocionante. Foi interessante perceber o quanto as alunas aprenderam sobre teatralidade quando deram essa ideia, que deu todo sentido para a cena.

O outro conto foi "O cultivador e o Guinarou", um conto tenebroso de um rei da floresta que puniu o cultivador que resolveu desmatar o seu terreno para cultivar uma plantação de cana. As falas do Guinarou eram repetidas de forma medonha sempre que o cultivador realizava uma ação diferente: Quem está aí? Sou eu o cultivador. E o que você está fazendo aí? Estou cortando a mata para cultivar a plantação. E quem te deu permissão? Ninguém. Então tá, eu vou te ajudar e usava um apito para chamar os guinés, ajudantes dele, que realizavam rapidamente aquilo que ele estava fazendo.

Sempre que o cultivador fazia algo, o Guinarou aparecia e perguntava a mesma coisa e chamava os guinés para ajudar. Até que foram acontecendo coisas ruins como a plantação que foi destruída, a morte do filho, da mãe e do próprio cultivador pelos Guinés que iriam ajudá-lo. No final, todos morrem e surge a voz do Guinarou dizendo que o cultivador não ouviu o conselho dos moradores, que não deveria entrar na sua floresta.

Fig. 2. "O Cultivador e o Guinarou". Foto minha. Núcleo de Arte Copacabana. RJ

Os contos africanos são cobertos de metáforas e isso o torna ainda mais teatral, ao perceber o que pode ser revelado por meio daquela história. Sendo assim, cada um (ator e espectador) pode perceber o conto de uma maneira diferente, dependendo do seu ponto de vista. Os alunos das escolas do entorno foram convidados para assistir ao espetáculo, com um debate, entre eles, no final. Alguns alunos viram o conto como a natureza se vingando dos homens que desmatam as florestas, outros viram os conflitos dos sem terra, outros perceberam como é importante prestar atenção no que as pessoas dizem.

Enfim, o espetáculo estimulou uma reflexão ética e estética sobre questões importantes do mundo, aproximando a realidade dos contos africanos com a nossa própria realidade, além de um aprendizado sobre a linguagem teatral, sobre a forma como os contos foram encenados. O objetivo de montar os contos africanos não é proporcionar um ensinamento didático fechado, mas de criar questionamentos provocando uma transformação na percepção e nas atitudes dos alunos dentro do seu contexto.

"E agora Nelson?" (2019)

O trabalho com os contos africanos trouxe uma pesquisa e uma experiência muito interessantes, unindo cultura e teatralidade, conto e dramaturgia de forma que ficou o desejo de continuar a investigar os contos no período seguinte. Porém, os alunos queriam montar uma peça que falasse sobre as relações afetivas e as diferenças entre meninos e meninas. Como o fio condutor do Núcleo de Arte Copacabana, neste ano, foi cartografias e subjetividades, resolvemos abordar a questão do feminismo partindo da obra de um dramaturgo brasileiro que pudesse criar uma reflexão com o tempo atual e escolhemos a obra de Nelson Rodrigues.

Resolvemos continuar com o trabalho de contos buscando a sua teatralização para o palco. Foram escolhidos alguns contos de *A vida como ela é*, visto que revelava o olhar machista de sua época. Os alunos pesquisaram como era a relação entre homem e mulher naquela época e de que forma era possível desconstruir o pensamento de Nelson, trazendo um olhar feminista, criando ironia e humor na construção das cenas. Eles viram o filme *A vida como ela* é buscando perceber a teatralidade de Nelson: a linguagem, o comportamento, as roupas de época e as expressões dos atores. Eles escolheram improvisar alguns contos que se aproximavam de sua realidade, sem abordar o conteúdo adulto, mas aquilo que pode acontecer na fase adolescente.

Os alunos perceberam que nos contos de Nelson Rodrigues as mulheres, nos contos de Nelson, eram tratadas com inferioridade, sendo assassinadas por traição, sofrendo violência e aceitando se submeter aos homens. Eles questionaram o que mudou nos dias atuais e

comentaram que, atualmente, o homem não é mais o dono da mulher. Esse foi um bom momento para discutir a importância do pensamento feminista. Hoje, se percebe uma emancipação da mulher em casa, no trabalho, na relação com os filhos e até na questão do divórcio. Ao mesmo tempo o número de feminicídios vem aumentando e ainda há muito machismo na sociedade. Assim, o trabalho foi ganhando importância e um sentido mais claro.

Os alunos improvisaram cenas com a mesma temática dos contos, como ciúmes, traição, desejo e assassinato, procurando uma experiência dos sentimentos trágicos e uma corporalidade exagerada. Em seguida, cada grupo selecionou um conto para improvisar até que eles escolheram três contos para a montagem teatral. O exercício foi de transformar ao máximo o conto em diálogos dos personagens buscando, assim, uma maior dramaticidade. Em seguida, pensaram como o final das cenas poderia ser modificado com o intuito de valorizar o ponto de vista feminino.

A diferença entre o mundo feminino e o masculino foi surgindo quando leram as frases conhecidas de Nelson Rodrigues sobre futebol e mulheres. Então, eles disseram que o mundo dos meninos estava mais ligado com o esporte e, principalmente, o futebol e o das meninas com a dança e o baile funk. Isso foi importante para pensar o início do espetáculo que acontecia, ora com a narração de um jogo de futebol no mundo dos meninos, ora com a música do baile funk no universo das meninas. As frases machistas de Nelson foram faladas pelas meninas que desfilavam com números, como as *ring girls* no intervalo da luta de boxe, ironizando-as.

Na primeira cena, o marido desconfia da esposa, que chegou tarde em casa e ela diz que foi visitar a sua mãe. O marido diz que ela tem um amante e que ela tem que ser castigada e diz para ela se jogar debaixo de um lotação (ônibus), senão ele a mataria e o seu amante (que não existia). Nesse momento, as alunas disseram que a personagem, hoje, não se mataria porque o marido mandou e inventaram um novo final: quando ela caminhava para beira do palco para se jogar, entravam as amigas do baile funk e a levavam para dançar. O baile funk era uma forma de empoderamento feminino, com a música "Ela é top".

Os alunos improvisaram com os estados físicos de raiva, medo, coragem, tristeza a fim de buscar uma corporalidade exagerada. Como as cenas de Nelson eram trágicas ao extremo, os alunos buscaram esse corpo trágico ao extremo, percebendo o seu desenho no espaço. Isso ajudou a pensar na teatralidade que estavam criando e a se posicionarem melhor na cena. Ao mesmo tempo, foi feita uma análise dos contos percebendo as ações dos personagens nas cenas

descobrindo o que cada um desejava e o seu conflito. Assim, as ações das personagens, o andar, os sentimentos e as expressões dos alunos/atores foram ficando mais claros.

A prática de montagem não se resume à interpretação do personagem pelos alunos, por isso o trabalho com os contos é interessante, pois não parte de um texto pronto, mas abre para diversas possibilidades de criação de acordo com a improvisação dos alunos no palco. Os alunos descobrem as ações dos personagens no jogo entre eles, por meio de sua própria corporalidade. Tal como dizia a encenadora Ariane Mnouchkine: "Tudo vem do outro".

Neste contexto, é fundamental que os participantes mantenham a potência e o interesse naquilo que estão desenvolvendo no tempo presente em que se desenrolam as ações. Segundo Mnouchkine: "É preciso saber que no teatro não se faz nada sozinho, que tudo é dado pelo outro. Que não se faz nada se não souber escutar, que não se faz nada sem receber." (2010, p.139).

As cenas foram entremeadas por cantos, danças e ações com esportes, como o boxe e o futebol, que foi criando uma vivacidade por meio da performance dos alunos. Por exemplo, a terceira cena começava num bar e foi transformada numa dança de salão, onde os personagens iam afogar suas mágoas. Pesquisamos músicas da época de Nelson Rodrigues e outra com tema semelhante ao da cena. Escolhemos "Garçom" de Reginaldo Rossi para a cena.

A história era de uma mulher que desejava o marido da outra, só que o marido não queria se envolver com ela. A moça pedia para dançar com o marido da outra e ela deixava, porém, em vez da dança, o garçom trazia duas luvas de boxe na bandeja e eles começam uma luta de boxe falando o texto. Ela declarava seu amor por ele e ele fingia que não entendia até que, no final, ela dava um último soco que o derrubava. As meninas comemoravam a vitória, enquanto ele era retirado de cena pelos rapazes.

Durante um ensaio, uma aluna deu a ideia de dizer frases feministas, para contrapor com as frases machistas de Nelson e elas trouxeram frases como: "Estou cansada disso". "Eu não aguento mais". "Não é não". "Eu não sou obrigada". "Eu não vou voltar para cozinha." Questionamos em que momento essas frases poderiam entrar e descobrimos que era logo depois da luta, assim que elas terminavam de comemorar, se viravam de costas e falavam, uma de cada vez, a sua frase para o público.

Logo em seguida, os meninos entravam com um avental de cozinheiro fazendo mímica de cozinhar e comentando que as coisas mudaram dos tempos de Nelson para cá e que agora eles também cozinhavam, enquanto elas viam o jogo de futebol e reclamavam: "Cadê minha

comida, tá demorando muito!" "Sai da frente, olha o jogo!". No final, todos comemoravam o gol e dançavam funk. As meninas terminavam dizendo: "Lugar de mulher é onde ela quiser!" Uma das frases feministas que expressa a liberdade da mulher nos dias atuais.

Fig.3. "E agora Nelson?" Foto minha. Núcleo de Arte Copacabana. RJ

Depois da apresentação, acontecia o debate com os alunos das escolas que acharam algumas cenas trágicas, mas também engraçadas, como a cena da luta de boxe. Os alunos/atores disseram que encontraram ironia e humor nas cenas e que a corporalidade exagerada ajudou a encontrar as emoções das personagens. Os alunos disseram que a peça foi muito importante ao dar voz às mulheres que se sentem oprimidas e por abordar as conquistas que as mulheres vêm realizando na sociedade.

Dessa forma, por meio da transposição do conto para a cena, os alunos foram entendendo a criação de uma dramaturgia original, da linguagem teatral, conhecendo o universo de Nelson Rodrigues e contextualizando com seu mundo. Saber o que uma peça ou conto pode querer dizer e torná-lo visível no palco, contextualizando com as questões do nosso tempo, parece ser um dos objetivos da encenação e do processo pedagógico na escola.

Considerações finais

O processo de criação destes espetáculos, que partiram dos contos, com adolescentes no Núcleo de Arte Copacabana, se aproxima muito dos processos de criação de espetáculos em grupos de teatro na cena contemporânea, em que todos participam ativamente. O fato de pensar a concepção estética e ética na escolha de um texto que parte de um desejo do grupo, a utilização dos jogos teatrais e das improvisações, a criação de uma dramaturgia a partir de um conto ou de uma situação, as regras de convivência no palco e na cena, a escolha dos papéis, a marcação, o figurino, a música, a relação com o espaço e com o público cria elementos para refletir sobre a cena contemporânea no aprendizado prático da montagem teatral.

Dessa forma, o método de transposição do conto para a cena trouxe procedimentos importantes para o processo pedagógico teatral ao buscar o entendimento de um conto, do gênero épico e dramático analisando como pode ser criada uma dramaturgia partindo da improvisação no palco. O aluno tem o desafio e a liberdade de fazer parte deste processo de criação, o que estimula a união, a amizade, o gosto pela pesquisa, a partilha de descobertas e o debate sobre as questões do mundo, permitindo que o teatro possa ser um instrumento de crítica e transformação da sociedade.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: Ed. Com/arte, 1998.

BENJAMIN, Walter**. Magia e técnica. Arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

FERAL, Josette. **Encontros com Ariane Mnouchkine: erguendo um monumento ao efêmero**. São Paulo: Editora Senac, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

RODRIGUES, Nelson: **A vida como ela é**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

Contos africanos: Duas irmãs e **Guinarou e o cultivador** no site: https://produzindocultura.com.br/livros/mais-de-30-contos-africanos-disponiveis-para-download-gratuito.

DO ESTUDO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS À EXPERIMENTAÇÃO DO ENSINO COLETIVO DE FLAUTA-DOCE

Analice Marques Braga de Oliveira[1] – UFBA

Resumo
Este relato de experiência se propõe a apresentar uma proposta teórico-prática identificando as contribuições do ensino de música, desenvolvido no componente curricular Artes, através do ensino de um instrumento musical: a flauta-doce, no processo de ensino e aprendizagem de jovens no período escolar matutino na modalidade de ensino médio regular. A proposta foi vivenciada durante as aulas de Artes com estudantes do 1ºano do Ensino Médio, de 15 a 17 anos de idade, no Colégio Estadual Democrático Ruy Barbosa - CEDERB, localizado na cidade de Teixeira de Freitas, interior da Bahia, tendo como objetivo principal desenvolver o ensino da música, através do ensino coletivo de flauta doce. A proposta pedagógica, objeto de investigação, que também visa a democratização do ensino de música, se fundamentou em considerações de alguns autores da área (BRAGA, 2010; DEL-BEN, 2009; FIGUEREDO, 2011; PENNA, 2008; QUEIROZ, 2009) e autores relacionados ao ensino da flauta-doce (PAOLIELLO, 2007; TAETS, 2012; CUERVO, 2010)
Palavras-chave: Ensino de música, Ensino coletivo, Flauta-doce.

Introdução

A música e o fazer musical são inerentes à espécie humana, e percebemos ao longo da história da humanidade que sempre esteve presente desde épocas imemoriais. A música teve e continua fazendo parte da vida em sociedade, sendo veículo de expressão de nossos sentimentos, pensamentos e até mesmo ações. Todas as culturas, ao seu modo, produzem música, da maneira mais simples à mais elaborada; e se a música desde os tempos mais remotos, é considerada uma forma de expressão humana, podemos então, entende-la como uma linguagem, transformando-se em uma área de conhecimento de extrema importância.

[1] Docente no Colégio Estadual Democrático Ruy Barbosa: Disciplina Artes no EM; no Instituto Francisco de Assis: Disciplina Ed. Musical no Fund. I e na Escola de Música Villa-Lobos: Disciplinas Piano e Musicalização Infantil e Bebês. Bacharel em Música e Licenciada em Artes com habilitação em Música pelo Centro Universitário Conservatório Brasileiro de Música – RJ. Mestranda no PROFARTES – Mestrado Profissional em Artes – UFBA. http://lattes.cnpq.br/1025963530994224. Email: emvillalobos@tdf.com.br

Orientador: Ângelo Castro - Graduado em Composição e Regência pela Universidade Federal da Bahia (1994), Mestrado em Composição pela Universidade Federal da Bahia (1998) e Doutorado em Composição pela Universidade Federal da Bahia (2004). É professor Adjunto do Instituto de Humanidades Artes e Ciências da UFBA. Atua na linha de pesquisa em Composição e Performance.

O presente artigo pretende mostrar brevemente a trajetória da música no currículo educacional brasileiro, observando que o objetivo do ensino de música na educação básica, não é e nunca foi de se formar músicos, mas sim de formar bons ouvintes, que tenham noções daquilo que forma a música (harmonia, melodia e ritmo). A formação musical oferece o auxílio ideal para o desenvolvimento psíquico e emocional de crianças e jovens, levando a alguns autores da área expor sua visão, pois acreditam e defendem que todos devam ter acesso ao fazer e ao conhecer musical na escola (FIGUEIREDO, 2011; PENNA, 2008; QUEIROZ, 2009).

Assim, o artigo traz algumas reflexões a respeito da música como parte ativa do processo de ensino aprendizagem no componente curricular Arte, através do ensino de um instrumento musical: a flauta-doce, em uma pesquisa realizada no Colégio Estadual Democrático Ruy Barbosa, no interior da Bahia ; nos possibilitando verificar que ao entrar em contato com a música, o jovem desenvolve habilidades psicocinestésicas, espaciais, lógico-matemáticas e verbais, fazendo bem à autoestima do estudante, já que alimenta a criação e o exercício daquilo que é produzido em sala de aula.

1. Por que o ensino de música para todos?

Do ponto de vista educacional, a música constitui-se como elemento fundamental para trabalhar as percepções necessárias à aprendizagem, já que ela acompanha o homem desde sua idade fetal até a sua morte, pois em geral, a receptividade à música é um fenômeno corporal, já que "música é, antes de mais nada, movimento" (MORAES, 1986, p. 7).

A música é constituída de elementos estruturados de forma peculiar: o som, o ritmo, o tempo, o timbre, a melodia e a harmonia, que juntos operam na esfera emocional numa alta voltagem, seja desenvolvendo sua sensibilidade no estético, seja no físico como motricidade, seja no sensorial, prazer-desprazer, englobando os sentidos, a sensibilidade e a inteligência para que o ser humano através da música se torne capaz de entender "a estética na beleza, a ética no bem e a verdade na metafísica", considerando que os princípios vitais da Música estão dentro do ser humano (WILLEMS apud ROCHA, 1990), sinalizando assim para a importância da música e do seu ensino para qualquer indivíduo. E esse entendimento foi se consolidando aos longos dos tempos.

O objetivo do ensino de música na educação básica, não é de se formar músicos, mas sim de formar bons ouvintes, que tenham noções daquilo que forma a música (harmonia, melodia e ritmo), aliado aos inúmeros benefícios que a mesma traz ao indivíduo, tanto para o

corpo como para a mente, contribuindo para o desenvolvimento humano, na concentração, cognição, percepção, sensibilidade, e que podem ser utilizados em prol da sociedade.

A música na escola deve visualizar o aluno dentro de suas especificidades e promover educação musical para todos sem distinção, assim como as demais disciplinas da educação básica, possibilitando através das aulas, que o estudante seja estimulado auditivamente, pois, treinando o seu ouvido, conseguirá identificar as propriedades do som, que segundo Jeandot (1990) é chamada de escuta crítica, ou seja, a pessoa não apenas ouvirá a música, mas sim, identificará os elementos que a compõem e poderá avaliar aquilo que se ouve, independentemente do gosto, saber analisá-las sobre um ponto de vista técnico, mesmo que mínimo, podendo analisar criticamente uma obra musical, analisando todos os elementos nela presentes.

2. Ensino de música na escola brasileira

Várias foram as tentativas de inserção da música na escola brasileira. Em meados do século XIX, a presença da música nos currículos escolares do ensino público aconteceu através de um Decreto em 1854, que estipulava a presença de "noções de música" e "exercícios de canto" em escolas primárias de 1º e de 2º graus e Normais, que posteriormente recebeu a nomenclatura de Magistério.

Durante a Segunda República, nas décadas iniciais, pode-se notar no Brasil, as primeiras manifestações de um ensino mais organizado, denominado de canto orfeônico, tendo como um dos pioneiros na difusão da arte o maestro Heitor Villa-Lobos, que tinha por objetivo a renovação da educação musical oferecida pelos conservatórios e a popularização do saber musical, através da inserção da música no sistema público de ensino. A partir de 1934, a disciplina torna-se obrigatória nos currículos escolares de âmbito nacional. Segundo o próprio Villa-Lobos, "só a implantação do ensino musical na escola renovada, por intermédio do canto coletivo, seria capaz de iniciar a formação de uma consciência musical brasileira".

Durante as décadas de 1930 à 1950, o programa foi adotado oficialmente no ensino público brasileiro, em todo o território nacional, e posteriormente foi substituído pela disciplina educação musical, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024, de 1961. Em 1971, através da Lei de Diretrizes de Base nº 5.692, a Educação Musical foi banida definitivamente dos currículos escolares, sendo introduzida a atividade de Educação Artística, que reunia os conteúdos de artes cênicas, artes plásticas, música e desenho, não devendo

privilegiar nenhuma das áreas do conhecimento artístico, mas sim trabalhar a valorização de ambas por igual e o professor através da polivalência deveria ter o domínio de todas as linguagens artísticas.

Em dezembro de 1996, foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases, de nº 9.394, e as artes voltaram como "componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento da cultura dos alunos". Com esta nova lei o termo Educação Artística passa a ser nomeado por lei "Ensino de Arte", sendo agora a arte tão importante quantas outras disciplinas do currículo escolar.

A música continuava sem a garantia de estar e ser exercida no espaço escolar, uma vez que a lei não respaldava quanto a presença obrigatória das expressões artísticas nos currículos escolares, e cada instituição optava qual ou quais modalidades artísticas seriam abordadas na prática, em seu estabelecimento, de acordo com recursos, possibilidades, e disponibilidade de profissionais que dominassem alguma área artística específica, já que a formação destes era polivalente.

Em agosto de 2008, a Lei nº 11.769 – alterando a LDB nº 9.394 – tornou a música componente curricular obrigatório, mas não exclusivo na educação básica, e devido aos grandes períodos aos quais o ensino da música não fazia parte das escolas brasileiras, percebeu-se a falta de uma tradição consolidada no desenvolvimento de conteúdos musicais em caráter curricular no contexto escolar, nos levando a reflexões: e a música como área de conhecimento, o que deve ser desenvolvido? Quais objetivos? O que ensinar?

Autores da área acreditam e defendem que todos devam ter acesso ao fazer e ao conhecer musical na escola (FIGUEIREDO, 2011; PENNA, 2008; QUEIROZ, 2009). Em relação ao que deve ser contemplado como conteúdo de música na escola, as autoras Hentsche e Del Ben (2003, p.181) argumentam que deve "(...) entre outras coisas, auxiliar crianças, adolescentes e jovens no processo de apropriação, transmissão e criação de práticas músico culturais como parte da construção da cidadania". Já Penna (2008) argumenta que "a educação musical deve ampliar o universo musical do estudante através da democratização no acesso à arte e à cultura".

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) na área de Arte, especificamente para a proposta para música, um dos blocos de conteúdos denominado "Apreciação significativa em Música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical", contempla que pode-se trabalhar essa apreciação significativa a partir do ensino coletivo de um instrumento. Sobre o ensino coletivo de instrumentos autores como Flávia Maria Cruvinel, Ana Cristina Tourinho,

Joel Barbosa, José Alípio Martins e outros legitimam este método de ensino através de suas publicações, e afirmam que o mesmo poderá possibilitar a democratização do ensino de música.

3. Proposta pedagógica: ensino coletivo de flauta doce

A presente proposta surge a partir de questionamentos de como desenvolver e democratizar o ensino de música na escola. Assim, a pesquisa realizada no Colégio Ruy Barbosa - CEDERB na cidade de Teixeira de Freitas, com estudantes do 1º ano do Ensino Médio, foi uma tentativa de desenvolver conhecimentos musicais discentes, além de democratizar o ensino de música no Ensino Médio, através da flauta doce, para nos anos posteriores implementar em toda a série inicial do Ensino Médio.

A comunidade discente do CEDERB, vivenciava a música através do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) com oficinas extracurriculares de flauta-doce, canto-coral e conjunto instrumental, com aulas no contra turno, e participavam de eventos dentro e fora da comunidade escolar, desde o primeiro semestre de 2014, quando foi implantado na escola. Todavia, no ano de 2019, a escola não aderiu ao ProEMI suspendendo todas as atividades extracurriculares, mesmo possuindo uma sala toda equipada.

Assim, para dar continuidade e contemplar o ensino de música na unidade escolar, foi pensado o ensino de flauta-doce em turmas do Ensino Médio. Dessa forma, inspirada na argumentação de Figueiredo (201), Penna (2008), Queiroz (2009), a presente investigação, desenvolvida no Mestrado Profissional em Artes na Universidade Federal da Bahia, se debruçou na seguinte questão: como desenvolver o ensino de música no Colégio Estadual Democrático Ruy Barbosa, em especial a flauta-doce, que anteriormente era oferecido por meio de um projeto extracurricular para um grupo menor, durante as aulas, fazendo parte da grade curricular? Para a explanação da proposta serão apresentados a seguir o contexto ao qual foi pensada, bem como pressupostos teóricos, objetivos e atividades desenvolvidas.

3.1. A Escola

O CEDERB, localizado na cidade de Teixeira de Freitas, atende a uma clientela de 1.740 alunos distribuídos nos três turnos em suas 18 salas do Ensino Médio, Ensino Médio - Modalidade EJA, numa faixa etária dos 14 aos 50 anos, oriunda da zona urbana, distritos e municípios circunvizinhos. Relacionado ao componente curricular Artes, atualmente possui três professoras licenciadas em Artes: duas com Bacharelado em Música e Licenciatura em Artes

com habilitação em Música e uma terceira com Licenciatura em Artes com habilitação em Artes Visuais.

A visão da escola, de acordo o Projeto Político Pedagógico, reformulado em 2013, é assegurar o exercício da cidadania, vivenciando atividades integradas e contextualizadas, promovendo a qualidade do ensino e a valorização da pessoa humana, atendendo uma clientela de classe social média-baixa e baixa, numa escola considerada grande porte.

3.2. Justificativa para a elaboração

Estes estudantes recém-chegados em 2019 a unidade escolar, não tiveram a oportunidade de participar das oficinas do ProeMi, que era uma novidade para os alunos do 1º Ano do Ensino Médio. A extinção do programa e consequentemente as Oficinas de Música, influenciou na priorização das Artes Visuais no componente curricular Arte, em decorrência de termos duas professoras mais antigas na escola, formadas nesta especificidade. Assim, a música ficaria relegada à um segundo plano.

Chegou o momento de mudarmos essa realidade da escola e os rumos da música e dos alunos que nos cercam: alunos em geral que amam e ouvem muita música, mas musicalmente falando, em decorrência de muitos barulhos que os cercam, não tem acesso a diversidade musical e nem uma apreciação musical de forma significativa. Alunos, que com a difusão de aparelhos eletrônicos portáteis ouvem de tudo, numa grande diversidade relacionada ao gosto musical, estrangeirismos na seleção musical, desprezo para determinadas formas musicais como, por exemplo, a música erudita e música popular brasileira.

Para ampliar o cenário musical da escola, era necessário construir uma ambiente propício ao ensino da música, tendo o cuidado de incluir as várias formas de sua prática musical, vislumbrando a possibilidade de alcançar sucesso na implantação junto à comunidade escolar. Esse sucesso poderia ser alcançado devido ao poder da música e dos seus efeitos positivos, porém considerando a música como um discurso (SWANWICK, 2003).

Como a escola possui uma sala de música montada, onde aconteciam as Oficinas Musicais do ProEMI, em especial a de flauta-doce, foram selecionadas duas turmas, entre as sete turmas existentes de 1º Ano do Ensino Médio do turno matutino do CEDERB, para a realização da pesquisa.

3.3. Princípios e objetivos

As turmas selecionadas para a pesquisa, apresentam o seguinte perfil:

1º Ano D possui 38 alunos, 17 meninas e 21 meninos, na sua grande maioria com 16 anos de idade: 03 oriundos de escola particular, 04 oriundos da zona rural, 29 oriundos da rede municipal de ensino e 02 repetentes.

1º Ano E possui 37 alunos, 22 meninas e 15 meninos com faixa etária de 15 anos de idade: 06 oriundos de escola particular, 03 de outros municípios, 01 de outro estado, 02 da zona rural, 25 oriundos da rede municipal de ensino.

Ao selecionar essas duas turmas, iniciamos as atividades musicais, durante as duas aulas semanais, propostas dentro da grade curricular do componente Artes, levando em consideração algumas questões-problema que conduziram o processo de planejamento, implementação e avaliação do ensino coletivo da flauta-doce: 1) Que recursos ou ferramentas devem ser utilizados na estrutura desse planejamento, de maneira a favorecer interações entre professora e alunos, considerando as possibilidades do contexto em estudo? 2) Como estruturar o planejamento no sentido de favorecer a autonomia dos alunos, promovendo um nível satisfatório de diálogo e outras interações como o uso das TIC's através do Google Sala de Aula[2] (principalmente com postagens de arquivos de áudio e vídeo contendo partes da aula e performance musical) para o contexto em que se trabalha? 3) De que maneira trabalhar com o aluno(a) que não se sentir atraído ou com habilidade para executar a flauta-doce? 4) Qual a melhor metodologia para iniciar este estudo coletivo da flauta-doce com alunos que desconhecem tanto o instrumento como a grafia musical? Tais questões nortearam a presente pesquisa, que visa adaptar o ensino coletivo da Flauta- doce, na série inicial do Ensino Médio, como uma proposta de conteúdo a ser trabalhado no componente curricular Artes, atendendo a especificidade Música.

A flauta doce é um instrumento muito utilizado para musicalização em contextos escolares e não escolares, sendo considerada como um "instrumento musical facilmente adaptável a projetos de introdução à leitura e a grafia musical" (CUERVO, 2009, p. 24). Cuervo e Pedrini (2010) apontam que a utilização da flauta doce na musicalização e nas experiências

[2] Ferramenta que permite criar um ambiente onde o professor possa compartilhar com os alunos materiais, bem como criar e receber tarefas e trocar informações através de e-mail e mensagens instantâneas, através de um e-mail criado pela SEC/BA

musicais configura-se como um "abrir caminhos de exploração e criação, quebrar pré-conceitos, valorizar as preferências musicais dos alunos, sem deixar de ampliá-las" (p. 53).

E foi pensando em oportunizar uma maneira para que os alunos do 1º ano do Ensino Médio pudessem ter acesso a linguagem musical, que escolhi a flauta-doce para desenvolver a pesquisa que teve com objetivos específicos:

1. Aguçar e educar a percepção auditiva dos alunos;

2. Proporcionar vivência e aquisição em música, de forma auditiva, expressiva e motora;

3.Despertar o interesse pela iniciação à música;

4.Trabalhar a pluralidade cultural;

5.Disciplinar e socializar para obter união na fusão dos sons, na harmonização dos ritmos, comunhão dos sentimentos e interesses;

6.Aprimorar o senso estético;

7.Conscientizar o flautista da sua importância, responsabilidade dentro do grupo;

8.Desenvolver técnicas e exercícios de respiração, postura, concentração, memória, exercícios rítmicos corporais, entre outros;

No contexto escolar a música também ensina o indivíduo a ouvir e a escutar de maneira ativa e refletida. Ducorneau (1984) diz que o primeiro passo para que o indivíduo aprenda a escutar bem, consiste em permitir que ela faça experiências sonoras com as qualidades do som como o timbre (qualidade do som que permite reconhecer sua origem), a altura (propriedade que permite o som ser mais grave ou mais agudo) e a intensidade (associada àquilo que nós comumente chamamos de volume). A diferença entre um som forte e um som fraco), depois disso, estará em posição de escuta.

Não se pode deixar de ressaltar aqui a diferença entre "escutar" e "ouvir" uma música. Segundo Nicole Jeandot (1997), para ouvir, necessitamos de um aparelho auditivo, em funcionamento, capaz de captar impressões de sons e ruídos. Já a escuta envolve interesse, motivação atenção. É uma atitude mais ativa que ouvir, pois selecionamos, no mundo sonoro, aquilo que nos interessa. A escuta envolve também a ação de entender e compreender, ou seja, possibilita tomar consciência daquilo que se captou através dos ouvidos. E assim iniciamos em Maio deste ano a pesquisa em sala, utilizando a flauta-doce.

3.4. Atividades: conteúdos e repertórios

As aulas são planejadas com atividades lúdicas para trabalhar a postura, a respiração e a articulação adequadas para tocar o instrumento, e para que os alunos começassem a aprender as posições de notas e a leitura inicial dessas notas, utilizamos a pauta progressiva, através de um trabalho com músicas contendo inicialmente as notas musicais: si, lá é sol.

O trabalho realizado com a flauta-doce a princípio, foi muito interessante, pois ao explanar a experiência, num primeiro momento houve certa rejeição de alguns alunos, que na medida que os demais colegas iam conseguindo melhorar o sopro e tocar as primeiras canções apresentadas, passaram a pedir para tocar também. Mas como toda regra tem exceção, nem todos se sentiram confortáveis ou entusiasmados "em tocar" e para que estes cinco alunos (2 no 1º Ano E e 3 no 1º Ano D) não ficassem totalmente de fora da experiência, na segunda aula foi combinado de que a participação deles seria de observador(a) e ao término de cada aula deveriam entregar um relatório com todas as ações realizadas. Este relatório foi e tem sido muito importante, pois funciona como uma bússola que avaliar o desempenho da turma, através de "outros olhares", que significativamente vão relatando os avanços da turma.

Após pesquisar muito qual metodologia mais adequada para realizar a pesquisa com êxito, fiz a opção pela "posição aberta", iniciando pela nota SI, metodologia em que fui iniciada na flauta-doce ainda na adolescência. Muitos autores defendem como melhor, a metodologia considerada "posição fechada" que começa com a nota RÉ, utilizando ambas as mãos, mas no caso da pesquisa, que utilizamos a pauta progressiva que torna mais simples a aquisição do conhecimento musical sistematizado, já teríamos que usar a pauta convencional, caso fosse escolhida esta posição. Nos primeiros momentos, não houve preocupação com a grafia e sim com a produção do som, com o equilíbrio do instrumento e com o movimento das mãos e dedos no instrumento para estabelecer o uso da "posição aberta" na condução da nossa proposta.

Ao analisar os resultados obtidos nas primeiras aulas observamos que a maioria dos alunos tiveram facilidade para a execução das notas Sol, Lá e Si. E foi importante criar um vínculo a um conhecimento prévio para ancorar a nova informação e "é a partir do que o aluno já aprendeu que todas as experiências acontecerão e todas as aprendizagens propostas pelo professor poderão ser adquiridas" (LINS, 2004, p. 632).

Para desenvolvimento da pesquisa foi utilizado o método Aprendendo a Ler Música, de autoria de Cristal Velloso e que faz parte do programa SOPRO NOVO da YAMAHA Musical do Brasil, editado em 2006. Trabalhamos muitas canções pequenas utilizando apenas as três

notas, sempre filmando as aulas e enviando para todos os alunos através da *Google* Sala de Aula, para que pudessem verificar os avanços realizados, e registrar seu posicionamento, trocando informações na nossa sala de aula virtual, e levando em consideração sempre a proposta da técnica de trabalho que

> consiste em fazer com que todos participem todo o tempo da aula. Assim, no início de cada encontro existe uma parte de aquecimento, sempre feita de forma coletiva. Procura-se estabelecer uma ligação muito estreita entre a técnica trabalhada e o repertório que está sendo estudado, com exercícios que envolvem revisão do conteúdo aprendido na semana anterior. (TOURINHO,1995, p. 65)

Os alunos também prepararam um portfólio contendo algumas informações básicas sobre a Flauta-Doce: História da Flauta-Doce através dos tempos, a família da flauta-doce, a diferença entre a flauta-doce barroca e germânica, partes que compõem a flauta-doce, dicas de uso e manutenção da flauta, postura correta para se tocar a flauta-doce, conhecimentos básicos de música: figuras, pausa, pauta, pauta progressiva, digitação das notas sol, lá e si com a respectiva relação das notas na pauta progressiva; e finalmente selecionamos quatro canções do repertório que eles deveriam desenhar a pauta progressiva e grafar as notas corretamente – Ovelha de Maria, Con mi martilo, Clarão da Lua e Boa tarde, meus meninos – cada canção deveria ser ilustrada com um desenho; e finalmente para concluir o portfólio os alunos deveriam descrever como está sendo a experiência de tocar e/ou observar e relatar (mesmos os alunos relatores tiveram que produzir o portfólio).

Conclusão:

Ao verificar todo o processo de como a música passou fazer parte da educação integral do indivíduo desde os tempos mais remotos em todas as sociedades, incluindo a brasileira, percebemos que num país com uma diversidade cultural tão grande quanto o nosso, se faz necessário desenvolver práticas pedagógicas sistemáticas que contemplem o conteúdo Música e fazer valer as políticas públicas educacionais relacionadas à arte e música que estabelecem: ensino da arte como componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos; inclusão e obrigatoriedade da História e Cultura Afro-brasileira e indígena no ensino fundamental e médio das redes pública e privadas de ensino e obrigatoriedade do conteúdo música, porém não exclusivo. Dessa forma

poderemos ensinar a música musicalmente, de acordo Swanwick (2003, p.50) "pois o ensino musical não é uma questão simplesmente de transmitir a cultura, mas um comprometimento com as tradições em um caminho vivo, criativo, onde todos nós temos uma *voz* musical e também ouvimos as *vozes* musicais de nossos alunos".

Através da experiência apresentada, pudemos comprovar que os alunos aderem o fazer musical despidos de preconceitos e se envolvem com as atividades musicais propostas ouvindo e a escutando de maneira ativa e refletida, para poder executar de maneira consciente e que ao mesmo tempo lhe dê prazer em tocar, em fazer música e ser agente de transformação através da música.

Assim, a linguagem musical está proporcionando aos alunos oportunidades de se reintegrarem e restabelecerem consigo e com os outros, auxiliando-os no desenvolvimento físico-motor (através do ritmo), emocional (através da melodia) e intelectual (através da harmonia); além de trabalhar a criatividade, disciplina e principalmente a coletividade.

Conforme as semanas tem passado, o estudo se apresenta de maneira progressiva e contínua e os alunos curiosidade aguçada e vontade de ultrapassar os limites. Observamos que vários se lançam ao desafio de tocar a música proposta de forma integral, e o que mais tem chamado a atenção é o crescente entusiasmo dos alunos diante do progresso alcançado, bem como o domínio das habilidades motoras, em sala de aula e na sala de aula virtual ao assistirem os vídeos postados, sugerindo modificações, elogiando os colegas, deixando suas impressões sobre o processo.

A experiência tem sido extremamente positiva, pois tem mostrado desenvolvimento real e significativo e já estamos nos preparando para uma apresentação ao término ano letivo. O objetivo é trabalharmos mais quatro posições diferentes de digitação: dó intermediário, ré agudo, si bemol, e fá e consequentemente irmos acrescentando notas à pauta progressiva e ao término do ano e processo teremos a pauta convencional com 7 notas e um repertório composto de dezesseis músicas no total. Sobre a avaliação realizada pelos próprios estudantes, os portfólios na sua grande maioria ficaram excelentes, assim como o sopro a cada dia tem ficado melhor, mais suave e firme.

Referências

BRAGA, Simone M. **Ensino Musical: duas propostas desenvolvidas na educação básica pública.** In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19, 2010, Goiânia. Anais. Goiânia:2010.

BRASIL. Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF 19 ago. 2008. Seção 1, p. 1.

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio: Arte.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Programa Ensino Médio Inovador: Documento Orientador.** Brasília: MEC, 2009.

CUERVO, L.; **PEDRINI**, J. **Flauteando e Criando: experiências e reflexões sobre criatividade na aula de música**. Música na Educação Básica, v. 2, p. 48-61, 2010.

DUCOURNEAU, Gérald**. Introdução à musicoterapia**. São Paulo: Manole, 1984.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Educação Musical Escolar. Introdução. **Salto para o futuro. Educação musical escolar**. Ano XXI Boletim 08. Jun. 2011.

HENTSCHKE, L. **DEL BEN**, L. (Orgs.) **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula.** São Paulo: Ed. Moderna.

JEANDOT. Nicole. **Explorando o Universo da Música.** São Paulo: Scipione, 1990.

LINS, M. J. S. C. **Avaliando o processo de aprendizagem**. *Revista Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 42, p. 623-636, 2004.

MORAES, J.Jota de. **0 que é Música.** Editora Brasiliense- 6ª.edição, l989.

PENNA, M. **Música(s) e seu Ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

QUEIROZ, Luis Ricardo. **Música nas escolas**: uma análise do Projeto de Resolução das Diretrizes Nacionais para operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Texto disponível em: www.abemeducacaomusical.com.br. Publicado em: 16 de janeiro de 2014

ROCHA, Carmem M. Mettig. **Educação Musical – Método Willems.** Salvador. Faculdade de Educação da Bahia,1990.

ROSA, Nereide Schilaro Santa. **Educação Musical para 1ª a 4ª** série. São Paulo, Ática,1990.

SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente.** Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo. Moderna, 2003.

TAETS, T. N. **Iniciação à flauta doce: uma proposta de educação musical.** Dissertação 2012. 126 f. (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012

TOURINHO, Ana Cristina G. S. **A Motivação e o Desempenho Escolar na Aula de Violão em Grupo: influência do Repertório de Interesse do Aluno.** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia, 1995.

_____. **Ensino coletivo de instrumentos musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história.** Trabalho apresentado no XVI ENCONTRO NACIONAL DA ABEM e no CONGRESSO REGIONAL DA ISME, América Latina, 2007.

VILLA-LOBOS, Heitor. **Canto orfeônico.** Rio de Janeiro, Irmãos Vitale, 1940.

YAMAHA, Sopro Novo. **Caderno de flauta doce soprano**. Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, 2006

DRAMATURGIAS A PARTIR DE CRIATORES: ARTE E RESISTÊNCIA NO CHÃO DAS ESCOLAS

Sandro L. C. da Silva (Sandro Lucose)[1] – IFMT

Resumo
A noção de artista criator surgiu após experiências de imersão junto aos grupos *Luna Lunera* de Belo Horizonte-MG e *Yuyachkani* em Lima no Peru, culminando na tese: *Dramaturgias a partir de criATORES: Decolonialidade e desmontagens de percursos criativos nas artes da cena.* Concomitante ao processo de investigação, propus deixar-me contaminar com estéticas e metodologias criativas outras, que foram observadas e cartografadas durante o contato com estes artistas latinoamericanos. Posteriormente foi empreendido um ato criativo a partir de experimentações e improvisações, resultando na construção de um percurso dramatúrgico. O resultado se deu na construção da cena performativa intitulada *O CORPO QUE TRANSito*, concebida a partir de relatos e memórias do corpo transexual (BENTO, 2008), corpos travestis em seu estado híbrido e performativo (BUTLER, 2015) podendo esta poética expressar um modo de resistência e decolonialidade (QUIJANO, 2005).
Palavras-chave: Dramaturgia na escola. Resistência. Criatores.

Ao observar os diferentes processos criativos dos grupos Luna Lunera e Yuyachkani, ambos com uma grande variedade interdisciplinar neles inseridas, notou-se que os processos de trabalho destes grupos, são criações que estão embrenhadas com as biografias dos seus criatores. Após traçar um paralelo entre os modos de produção desses coletivos, ficou patente que os procedimentos de criação que mais se sobressaíram, foram aqueles que dialogam com as "teatralidades do real" e com teorias *decoloniais*. Esta investigação percebeu ainda que as produções do teatro Latino Americano como as que são produzidas pelos grupos Yuyachkani e Luna Lunera, são obras construídas por procedimentos de autoficção e/ou autobiografias. Estas poéticas podem ser uma maneira de marcar uma "diferença colonial" (ESCOBAR, 2003), pois são obras elaboradas com críticas e vozes dos sujeitos que estão à margem. Estas são algumas maneiras de produzir um teatro em conexão com os contextos Latino Americanos, que podemos relacioná-los a uma "resistência decolonial" (MIGNOLO, 2010). As dramaturgias encontradas nessa investigação são obras que foram criadas em processos coletivos e a partir das

[1] Artista Pesquisador e Doutor em Estudos de Cultura contemporânea pelo PPGECCO – UFMT, Mestre em Estudos Culturais no PPGEL-UFMT, Graduado em Artes Cênicas pela UNIRIO e Professor de Artes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso. E-mail: sandro.silva@blv.ifmt.edu.br e sandrolucose@ig.com.br - **f** @sandrolucose

proposições de atores e atrizes. Nestes processos de criação, os criatores trouxeram as suas histórias de vidas à tona, assim como as histórias dos seus grupos sociais. É deste modo que os criatores contestam e criticam diversos sistemas hegemônicos, cujas expressões as entendemos como resistências decoloniais.

O CORPO QUE TRANSito é um experimento cênico, que foi construído com relatos e memórias de pessoas transgêneros, que estão disponíveis na internet[2] e o desdobramento foi a elaboração de uma dramaturgia que emergiu durante o processo de criação. O ponto de partida foi a seleção de depoimentos autobiográficos de cinco pessoas do universo LGTB+, sendo uma delas o próprio criator envolvido na concepção da obra *O CORPO QUE TRANSito.* Ambas biografias selecionadas guardam em comum as memórias de pessoas que sofreram violências relacionadas a questão de gênero.

Dentre tantas mudanças no campo teatral, assim como existem hoje várias denominações para dramaturgias, propomos com esse estudo, uma provocação a partir da noção de *"Dramaturgias a partir de criatores*", que consiste numa prática em que atrizes e atores atuam como cocriadores, e estes ao criarem, marcam um "lugar de fala" (RIBEIRO, 2017), emitindo seus posicionamentos sejam eles artísticos, filosóficos ou políticos.

Desmontando a cena criada a partir de memórias de corpos trans[3]

"A experiência fica escrita no corpo."
(ÒSCAR CORNAGO, 2009 p. 102)

Trabalhar com a temática sobre gênero, está antes relacionado com um aspecto artivista e isto faz parte do meu engajamento enquanto cidadão criator, utilizando esta causa como motivador para uma criação artística. Em busca de materiais para inspiração, como criator, lancei mão de relatos e memórias biográficas de corpos trans, exercitando meu princípio de

[2] Entrevista com **João Nery**, primeiro caso de cirurgia Trans-homem realizado no Brasil. Disponível no endereço https://www.youtube.com/watch?v=7ax-q1rAQNY acessado em 21/04/2017 as 17h21.
Entrevista com **Luma Nogueira Andrade**, primeira Travesti Doutora e reitora do Brasil, disponível no endereço https://www.youtube.com/watch?v=bCc5No2pNL0 acessado em 21/04/2017 as 16h11.
Entrevista com **Laerte Coutinho,** cartunista disponível no https://www.youtube.com/watch?v=dw8KGeSX3L4 acessado em 21/04/2017 as 15h30.
Entrevista com **Rogéria**, artista-transformista disponível no endereço https://www.youtube.com/watch?v=XNFp_3zlbSE acessado em 21/04/2017 as 17h40.

[3] Ao longo do texto aparece a expressão *corpos trans* como uma ampla forma de abarcar e/ou se referir a diversas identidades de gênero: transgêneros, cisgêneros, não-binários, travestis, transexuais, dente outras possibilidades de trânsitos e gêneros.

"acumulação sensível". Assim como na definição de Teresa Ralli, segundo a atriz, "Para começar a trabalhar nos apoiamos nos objetos, em um poema, uma canção, uma linha de um texto que nos impactou, uma notícia, e conforme vamos investigando nessa acumulação, vamos enchendo o espaço de imagens. (RALLI, 2018 p. 50) Este procedimento que ocorreu ainda na etapa inicial da elaboração artística, de acordo com os atores de Yuyachkani, trata-se da fase de "acumulação sensível".

Fig 01: Processo criativo de ***O CORPO QUE TRANSito*** no Laboratório de criação cênica

Fonte: Fotografia Jeronimo Vieira

Ao rememorar a construção de *O CORPO QUE TRANSito*, percebo que a cena se deu da maneira como anotou Cecília Salles, de modo que "ideias, planos e possibilidades que vão sendo selecionados e combinados." Estas "combinações são por sua vez testadas e as opções são feitas, assim um objeto com organização própria vai surgindo." (SALLES, 2011 p.41) Nos momentos seguintes a fase inicial desta criação, passamos para improvisações corporais com a reprodução de gestos e movimentos encontrados em fotografias, vídeos e estatuárias, de acordo com a proposta da Atriz Correa do Grupo Yuyachkani, que explora objetos em prol do trabalho atoral e isso também veio culminar no esboço da cena performativa *O CORPO QUE TRANSito.* Sobre a simbiose entre realidade e teatralidade, representação e presentificação, recorro a Edélcio Mostaço que ajuda a esclarecer que

> a representação da figura humana não mais cabe nos limites da cena, ao menos daquela concebida sob padrões que nos foram legados até o último milênio. Dois poderosos atratores parecem ser os móveis centrais desses deslocamentos: a teatralidade e a performatividade, manifestações adjetivas que alcançaram, dadas suas insistências, metamorfoses substantivas, tornando o mundo e a cena coalhados de modos e efeitos os mais diversificados. O que dificulta afirmar o que são eles hoje, coagulados, mas também difusos, em seus atributos. (MOSTAÇO, 2018 p. 12)

Neste contexto dinâmico das artes da cena, destacamos a existência inconteste de corpos e cenas híbridas, que são construídos a partir de caminhos multidisciplinares e imprecisos. Pois "Sabe-se que os processos de criação tem seu próprio território, mas na cena híbrida constata-se que é impossível descrever com precisão suas origens." (MONSALU, 2014 p.134) Por isso, é preciso também levar em conta que "A história do corpo não pode ser separada ou deslocada dos dispositivos de construção do biopoder. O corpo é um texto socialmente construído, um arquivo vivo da história do processo de produção-reprodução sexual." (BENTO, p.87, 2006)

No teatro contemporâneo, as artes da cena procuram temas urgentes e dentre outros, encontra as pautas de lutas e resistências das pessoas transgêneros. Por isso nesse estudo me apoio na tese de Djamila Ribeiro (2017) para quem "todo mundo tem lugar de fala" e de acordo com a filósofa

> Um dos equívocos mais recorrentes que vemos acontecer é a confusão entre lugar de fala e representatividade. Uma travesti negra pode não se sentir representada por um homem branco cis, mas esse homem branco cis pode teorizar sobre a realidade das pessoas trans e travestis a partir do lugar que ele ocupa. Acreditamos que não pode haver essa desresponsabilização do sujeito do poder. (RIBEIRO, 2017 p.83,84)

Em *O CORPO QUE TRANSito* não há definição de um local onde ocorra a ação e os objetos são dispostos no espaço cênico para delimitar o percurso do desempenho performático. Não há também uma caracterização exata de personagem para ser interpretado, mas sim, um corpo que se apresenta com o biotipo masculino em tensão com a utilização de roupas e objetos considerados femininos. Ao transitar, o corpo do intérprete fricciona o espaço e gera uma plasticidade que instaura uma presença trans em cena. A plasticidade cênica ora alcançada é uma fricção entre representação e presença cênica conforme a teoria de Fabiana Monsalu, pois

> A plasticidade é a capacidade do corpo se transformar, assumir e entrar em outras formas. Ela é anterior ao "incorporar", porque o corpo poroso, atingido por uma informação nova, precisa ser capaz de mudar de forma e de deformar-

> se para depois tornar essa informação integrante ou não dele. Este mecanismo de constante metamorfose permite ao corpo hibrido não se limitar a um único tipo de código. Ao ser possuidor dessa plasticidade, ele consegue transitar por entre os territórios e assumir diferentes representações cênicas mantendo a excelência das práticas que executa. (MONSALU, 2014 p. 164)

Vários encontros para criação tiveram como exercício de aquecimento a experimentação e a improvisação com diferentes formas de caminhar. As variações dos percursos eram com ou sem obstáculos, ora rápido, ora lento, dançando, escorregando, pulando entre outros. Um dia, a partir da imagem dos quadrados formados pelos ladrilhos do piso da sala de ensaio, durante os improvisos, ocorreu-me a ideia de "pular a amarelinha". De pronto me veio essa memória de infância, que emergiu em meio a agitação dos meus movimentos corporais, após meus olhos se fixarem nos grandes quadrados desenhados ao longo do chão daquela sala.

Fig 2: Cena performativa *O CORPO QUE TRANSito*

1. 2.

Fonte: Fotografias de Pedro Ivo (1) e Francisco Alves (2)

Começamos a transitar corporalmente pelo desenho da amarelinha, riscado formalmente no chão com os tradicionais quadrados e com as extremidades assinaladas por *céu & Inferno*. Neste jogo de improviso para criação, as palavras céu & inferno foram substituídas pelos símbolos binários de *masculino & Feminino* e desenhados com pétalas de flores e espinhos. (Figura 02)

Durante a criação, os impulsos oriundos a partir das minhas memórias de infância, fizeram desvelar lembranças de várias brincadeiras infantis. A memória que mais me reverberou durante esta fase de improvisações, foram os ecos das regras ditadas em quaisquer interações sociais como na escola, na igreja, na excursão, na gincana, no parque de diversões, nas festas de confraternizações da família ou onde quer que fosse, sempre ouvi: "isso é brincadeira de meninas" ou "essa não é brincadeira para meninos". Sobre essas marcas de infância, Berenice Bento as define como "enunciados performativos", que vão desencadear nas

"performances de gênero hegemônicas" (BENTO, 2006 p. 90). Ao vasculhar as memórias após o entendimento sobre "enunciados performativos", segundo Berenice Bento, isso nos fez entender que:

> A infância é o momento em que os enunciados performativos são interiorizados e em que se produz a estilização dos gêneros: "homem não chora", "sente-se como uma menina". Esses enunciados performativos têm a função de criar corpos que reproduzam as performances de gênero hegemônicas (BENTO, 2006 p. 90).

As memórias de infância foram os grandes disparadores para a criação de *O CORPO QUE TRANSito* e sem que pretendêssemos, achamos ao acaso o ponto inicial do percurso performático, a partir de um gesto mimético com o "jogo da amarelinha", (Figura 02). A ficcionalização da cena levou em conta, tanto as memórias presentes nos relatos biográficos coletados, como também trouxe referências das minhas memórias de infância, adolescência e juventude.

Transitando para resistir contra retrocessos

A cena performativa *O CORPO QUE TRANSito* é uma criação artística que problematiza algumas questões sobre a "identidade de gênero" no contexto de uma sociedade marcada pela intolerância.[4] Considerando o caráter informativo inerente nas obras de artes, realizar apresentações cênicas dentro de escolas e universidades pode ainda ser uma estratégia e modo de "resistência *decolonial"*[5] (MIGNOLO, 2010), e isso pode corroborar para a desconstrução de discursos e "performance hegemônicas de gênero" (BENTO, 2006).

Esta obra cênica foi sendo erguida concomitante a algumas exibições experimentais, que aconteceram em meio ao contexto desolador sob a onda de conservadorismo que assola o Brasil atual. Também deparamos com cancelamentos de agendas de algumas apresentações, cujas recusas se deram por partes dos dirigentes de escolas, que alegavam temer abrir seus

[4] No tocante à intolerância com as questões de gênero, fazemos referência ao fato ocorrido na cidade de Porto Alegre-RS em 2017, onde grupos organizados pediram a interrupção da exposição de artes visuais *Queer Museu*, que foi encerrada antes do prazo previsto. Reportagem disponível em: https://oglobo.globo.com/cultura/artes-visuais/artigo-nao-ha-arte-possivel-para-gente-de-bem-21810164#ixzz4sTl0P8kf acessada em 16/09/2017 as 20h16.

[5] A resistência decolonial aqui mencionada está de acordo com a proposta de Walter Mignollo, para quem *" la tarea es gigantesca, y no consiste en tomarse al Estado o a los museos o a las universidades sin proyectos decoloniales que sostengan revoluciones "materiales*". (MIGNOLO, 2010 p.13)

espaços para abordagem do tema sobre de gênero. Por isso as pautas sobre censura nos atravessaram desde o processo inicial da nossa criação e ainda permanecem. Mediante isso e imbuído do nosso entendimento acerca da atuação de criatores no presente, as questões latentes e atuais são: o que será possível ensinar sobre arte nas escolas? Que caminhos estarão livres para produzir artes? Quais táticas serão necessárias para que educadores e artistas resistam nesses tempos de ameaças?

Recentemente no cenário cultural brasileiro, diversas ações de censura interviram diretamente no direito e na liberdade das práticas artísticas, ganhando dimensões destrutivas a partir do ano de 2018. Cabe destacar que ocorreram perseguições contra a vários artistas, escolas com obras de artes visuais apagadas de seus murais, cancelamentos de espetáculos e interrupções de exposições entre outras arbitrariedades. Por estes motivos sempre vislumbrei a ideia de experimentar uma realização cênica em espaços de educação formal, principalmente por levar em conta que a violência contra pessoas LGBT+ é recorrente e tem aumentado dentro das escolas. Eis uma dentre as razões que me instigou a criar, e também apresentar a cena performativa *O CORPO QUE TRANSito* em contextos escolares, pois segundo a pesquisadora Cleomar Manhas, em

> Pesquisa realizada por estudantes do Ensino Médio em Brasília, feita no âmbito do projeto Educação de Qualidade (Inesc/Unicef), ratificou a impressão de que uma das razões do abandono escolar é a discriminação relativa ao público LGBTI. Motivações mais do que suficientes para discutirmos gênero nas escolas. (MANHAS, 2016 p. 17)

Foi num contexto de polarização e conservadorismo no país, que aconteceu o processo criativo da cena performativa *O CORPO QUE TRANSito.* Mas antes de adentrarmos na discussão a partir desta experiências cênica, cabe apontar os retrocessos que a educação e a cultura brasileiras vem sofrendo após o golpe político de 2016.

Tudo isso culminou com a projeção de um *Projeto de Lei* batizado como "Programa Escola Sem Partido - ESP"[6], que iniciou no Brasil em 2004, mas ganhou visibilidade a partir de 2014. Já em 2015 esse movimento angariou mais adeptos, sobretudo de pessoas conservadoras, e assim, foi constituído juridicamente a "Associação Escola Sem Partido". Desde então esta associação tem atuado de forma a deturpar as diversas conquistas e políticas

[6] ESCOLA SEM PARTIDO. Quem somos. Disponível em: http://www.escolasempartido.org/quem-somos Acesso (13/11/2018)

públicas, que já contavam com consideráveis avanços para a área da educação no Brasil. Mas por meio de interpretações equivocadas da constituição brasileira, além de terem seus discursos amparados por preceitos religiosos fundamentalistas, a "Associação Escola Sem Partido" tem inspirado e provocado ações desastrosas em todo o país.[7] Dentre os estragos causados pelo "Escola Sem Partido" até o presente, um deles está relacionado com a *Base Nacional Comum Curricular - BNCC*. O movimento ESP com o aval de parlamentares políticos, entrou com uma interpelação no Ministério Público contra o MEC. Essa representação jurídica faz grandes distorções, além de depreciar o criterioso trabalho sobre de PCNs e BNCC, que já estava em construção por especialistas em educação ligados ao Ministério da Educação em conjunto com sociedades organizadas.[8]

A inclusão da Arte como "área de conhecimento" nas *Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio* foi um desdobramento positivo, após muita reivindicação da FAEB. Depois de vários anos de lutas e por meio da *Lei de Diretrizes e Bases (LDB)*[9], *a* "Arte" foi colocada como um dos princípios de ensino a serem seguidos na educação básica brasileira. Cabe aqui destacar algumas instituições de ensino que conseguiram garantir a presença das quatro linguagens artísticas, a exemplo dos relevantes trabalhos com as artes nos *Colégios Pedro II*, as *Escolas de Aplicação*, os *Institutos Federais de Educação*, dentre outras experiências de escolas em tempo integral aos moldes das *Escolas Parques* em Brasília como projetado por Anísio Teixeira.

O CORPO QUE TRANSito em espaços educacionais

Desde as primeiras experimentações até chegarmos ao desenho da cena performativa, o disparador criativo desta obra foram algumas referências biográficas, repletas de memórias que

[7] Vários estudos recentes fazem análises e apontam dados estatísticos da ação desastrosa do Movimento Escola Sem Partido. Um conjunto de textos atuais e bastante esclarecedor está na coletânea: *A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso* - São Paulo: Ação Educativa, 2016.

[8] Essa informação do longo e difícil trabalho para construção da BNCC, realizado conjuntamente entre técnicos do MEC e representantes da sociedade Organizada, nesse caso a FAEB, foi divulgada durante a realização de uma mesa de discussão sobre a BNCC, durante o encontro do CONFAEB 2018, realizado em Brasília-DF. Desde o início das discussões sobre da BNCC, toda a equipe técnica envolvida nesse trabalho esteve em consonância com vozes idôneas e com representação de vários seguimentos da área de educação como Associação Nacional de Dança - ANDA, Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas – ANPAP , Associação Brasileira de Artes Cênicas – ABRACE e Associação Brasileira de Ensino de Música - ABEM e da Federação dos Arte-Educadores do Brasil – FAEB , que existe desde 1987.

[9] O texto integral da *Lei de Diretrizes e Bases* (LDB) está disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf Acessado em 06/02/2019

narram experiências verídicas para autoafirmação de identidades de gêneros. Isso foi o que nos direcionou para a construção cênica de um corpo e/ou uma presença para um devir trans, culminando em uma cena que foi experimentada com apresentações públicas em espaços alternativos, salas de conferências, *halls*, auditórios e pátios escolares. Para narrar sobre o impacto da experiência de levar arte com a temática sobre gênero para o contexto escolar, tomo como objeto de análise uma apresentação realizada na *Escola Municipal Professora Celina Guimarães Viana* no município de Mossoró-RN.[10] (figura 03)

Fig 03: Cena performativa ***O CORPO QUE TRANSito*** **-** Apresentação para estudantes do ensino fundamental na *Escola Municipal Professora Celina Guimarães Viana* em Mossoró-RN

Fonte: Pró-reitoria de Extensão UERN – 2018

É importante destacar ainda que a presença de iniciativas artísticas e culturais no ambiente da *Escola Celina Guimarães Viana*, tem despertado em seus estudantes um grande interesse e envolvimento com as artes. Isso é o que pode ser denominado por "transpor as fronteiras entre as áreas das artes cênicas restritas ao palco e redirecionarmos os refletores para a área da educação. É nas escolas que poderemos começar a difundir a literatura dramática [...]" (SILVA, 2018 p.152) E foi justamente nesta escola aqui, que encontrei um rastro de várias ações com arte e cultura,[11] a exemplo do sarau cênico anual ali realizado. Este é um evento cultural que reverbera positivamente em toda a comunidade estudantil e já recebeu prêmio pelas ações culturais ali desenvolvidas.

Nos tempos atuais em que professoras e professores são ameaçados, uma tática de resistência contra violências subjetivas, pode ser a realização de saraus cênicos, a maneira de

[10] Imagens estão disponíveis em: https://www.flickr.com/photos/proexuern/sets/72157675025023448/ Acesso em 12/11/2018

[11] O corpo docente da *Escola Municipal Professora Celina Guimarães Viana* desenvolve várias ações interdisciplinares que culmina na realização de apresentações cênicas. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=x3jaBe8brww&list=PLB0wtGv4uRPRbKCZPzEXCGY-SBvPTp-y3 Acesso e 14/11/2018 as 15h30

como é acontece anualmente na *Escola Municipal Professora Celina Guimarães Viana.* Esta realização parte sempre de um roteiro traçado pelos professores da área de linguagens, mas é uma ação que mobiliza estudantes, docentes e pais de alunos. Cada professor fica com responsabilidade de tutoriar uma turma da escola, além de auxiliar os estudantes que têm liberdade para criação. São inúmeras as implicações positivas de ações como esta, sobretudo o despertar do senso crítico, a iniciativa e a responsabilidade dos seus alunos, além de fomentar o interesse para atividades culturais.

Fig 04: Cena performativa ***O CORPO QUE TRANSito*** **-** Apresentação para os estudantes do ensino fundamental na *Escola Municipal Professora Celina Guimarães Viana* no município de Mossoró-RN

Fonte: Pró-reitoria de Extensão UERN

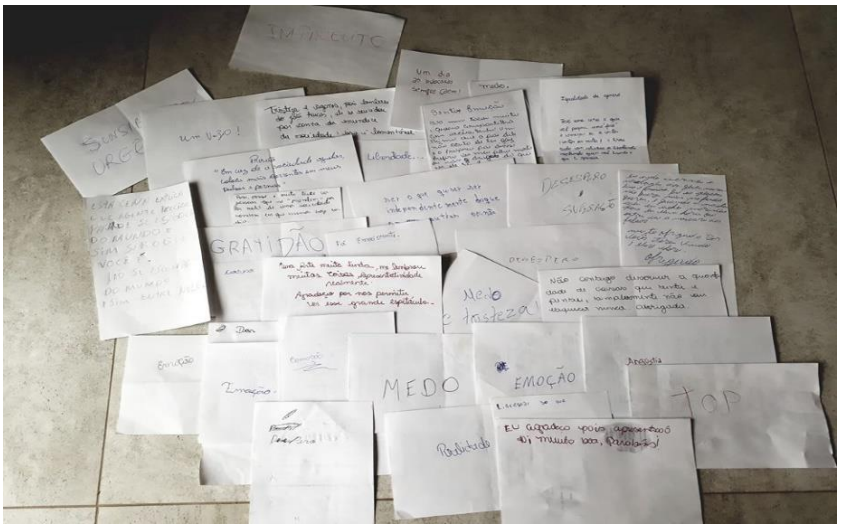
No último sarau realizado na E. M. Professora Celina Guimarães Viana o tema principal foi "violências urbanas". Nesta ocasião fizeram um tributo a vereadora Marielle Franco, que foi assassinada no Rio de Janeiro. Como forma de homenageá-la, a luta desta vereadora foi lembrada nos textos ditos em cena pelos alunos-atores: "Marielle Presente!" Na cenografia composta de um painel gigante, estamparam o rosto de Marielle Franco e o mapa do Brasil sangrando, tudo pintado pelos próprios estudantes. (Figura 04). Foi neste ambiente escolar, impregnado de poesia e protesto, que pude apresentar a cena performativa *O CORPO QUE TRANSito* à luz do dia em uma quadra poliesportiva.

Após a apresentação foi possível conversar com a plateia de alunos dos anos oitavo e nono do ensino fundamental. Os depoimentos verbais e escritos, concedidos pelos estudantes (Figura 05), revelam que eles têm uma grande capacidade para análise crítica, evidenciando que isso é um reflexo obtido de uma plateia escolar que tem sido fomentada com as mais diversas ações culturais.

O *feedback* dos espectadores alunos, após assistirem a cena performativa *O CORPO QUE TRANSito* apontou ainda que além de fazerem muitas leituras, eles se identificaram com

as cenas que aludem as situações de violências, e isso confirma o quão potente foi a utilização de elementos reais como motivadores criativos para esse experimento cênico. A maioria dos opinantes concordaram sobre a necessidade e urgência de abordar a temática sobre "identidade gênero" dentro das escolas. Isso comprova e reforça o entendimento de que através teatro, poderemos esclarecer e ampliar os conhecimentos do público estudantil em formação.

Fig 05: Depoimentos recolhidos após a apresentação para os estudantes do ensino fundamental da *Escola Municipal Professora Celina Guimarães Viana* no município de Mossoró-RN



Fonte: Fotografia Sandro Lucose

Em tempos de desafios e resistência, a tática pode ser construída com a presença de artistas transgêneros ou não, ocupando os espaços do contexto educacional para a realização de apresentações cênicas dentro de escolas e universidades. Esta pode ser uma estratégia para resistirmos e combatermos os discursos hegemônicos de coerção, que operam em favor de retrocessos no campo da educação para as artes.

É preciso permitir que a linguagem teatral crie deslocamentos, de forma que esse trânsito produza novas subjetividades, possibilitando que o singular embaralhe ficção e realidade. Assim poderemos problematizar qualquer temática através do engajamento dos criatores, porque são engajados e se posicionam artisticamente. Através da cena performativa *O CORPO QUE TRANSito*, tenho trilhado por um caminho de inserção desta obra em espaços tidos como inacessíveis para estar presente em reuniões públicas, manifestações de movimentos sociais e eventos culturais, como um modo de produzir arte e também fazer militância em favor das pautas urgentes.

Referências

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo**: Sexualidade, gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2006.

BENTO, Berenice. **O que é transexualidade**. Editora Brasiliense: São Paulo 2008

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CORNAGO, Oscar. **Atuar de Verdade. A confissão como estratégia Cênica**. Revista Urdimento - Setembro 2009 - N° 13 - UDESC Disponível in: http://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573102132009099 Acesso em 19/04/2019

DIÉGUEZ Ileana. e LEAL, Mara. **Desmontagens processos de pesquisa e criação nas artes da cena**. Sete Letras. Rio de Janeiro. 2018

ESCOBAR, Arturo. **Mundos y conocimientos de otro modo**. Revista TABULA RASA Nº 01, Janeiro e Dezembro de 2003. Disponível em http://www.revistatabularasa.org/numero-1/escobar.pdf Acesso em 19/04/2019

FABIÃO, Leonora. **Performance, teatro e ensino**: Poéticas e políticas da interdisciplinaridade in: FLORENTINO, Adilson. e TELLES, Narciso. (Org.) Cartografia do Ensino do Teatro – Uberlândia, EDUFU 2009.

LEHMANN, Hans Thies. **Teatro pós-dramático**. São Paulo: Editora Cosac Naify, 2007.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias Locales/Diseños Globales** – Colonialidade, conociminetos subalternos y pensamiento fronterizo. Madri: Akal editores, 2003

MIGNOLO, Walter. **Aiesthesis Decolonial a Situated Contemporary Practices**. Art, Theory and Activism from (the East of) – Revista CALLE14 // volumen 4, número 4 // enero - junio de 2010

MONSALÚ, Fabiana. **O Corpo do ator híbrido. Do treinamento à organicidade para outras possibilidades da cena**. São Paulo: Giostri Editora, 2014

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires : Editora CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível in: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf Acesso em 10/10/2018

RALLI, Thereza. Se Oriente. **Percursos compartilhados na construção de teses em artes Cênicas** In: TELLES, Narciso e MERISIO, Paulo (org.).. Rio de Janeiro. Sete Letras, 2018

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Editora Letramento, 2017

SANCHEZ, José Antônio. **Prácticas de lo real en la escena contemporânea**: Madrid, Visor Libros, 2007. Publicada com autorização do autor em http://territorioteatral.org.ar/html.2/dossier/pdf/n3_01.pdf Acesso em 12/05/2018

SILVA, Sandro Luis Costa da. O Teatro de Maria Clara Machado do Tablado para as escolas. Cuiabá: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso, EdUFMT, 2018

ECOSSISTEMAS ARTÍSTICOS EM ENSINO/APRENDIZAGEM DE ARTES DIGITAIS

Lucia Gouvêa Pimentel[1] – EBA/UFMG

Resumo
Ecossistema é o conjunto de organismos (vivos e inanimados) que habitam determinado espaço. No ecossistema, a cooperação e o compartilhamento são vitais, uma vez que a morte de um dos elementos causa a morte do ecossistema, sendo necessário promover novos rearranjos. No caso do ensino/aprendizagem em Artes Digitais, os ecossistemas artísticos se ligam e interdependem dos ecossistemas tecnológicos estéticos, no contexto do ecossistema educacional vigente. Neste texto são indicados os fatores de possíveis abordagens que facilitem o ensino/aprendizagem em Artes Digitais no contexto dos ecossistemas artísticos contemporâneos. Considera-se como contemporâneas todas as concepções e as ferramentas que possam ser cooptadas e usadas em 2019, independentemente da época de sua elaboração.
Palavras-chave: Artes Digitais. Ecossistemas Artísticos. Ensino/Aprendizagem em Artes.

Ecossistemas e ambiências

Ecossistema é o conjunto de organismos (vivos e inanimados) que habitam determinado espaço. No ecossistema, a cooperação e o compartilhamento são vitais, uma vez que a morte de um dos elementos causa a morte do ecossistema, sendo necessário promover novos rearranjos.

Sendo assim, ecossistemas são espaços de interação interdependentes, ou seja, cada elemento influencia e é influenciado por todos os outros elementos e, por conseguinte, pelo conjunto de elementos presentes nesse ecossistema.

Os ecossistemas artístico, estético e educacional são os mais próximos das artes no que tange à sua produção, à sua fruição e ao seu ensino/aprendizagem. Eles fazem parte do ecossistema cultural, que engloba tanto os elementos de afecção quanto de cognição da vida em grupo. Sendo assim, a base social está ancorada no ecossistema cultural, sendo dele dependente e, ao mesmo tempo, nele interferindo.

Quando se trata de ecossistemas estéticos, parte-se da premissa de que

[1] Doutora em Artes. Professora Titular da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde atua como artista, professora e pesquisadora, com ênfase em Ensino/Aprendizagem em Artes e Tecnologias Contemporâneas, e em Formação de Professores. luciagpi@ufmg.br

> há interdependências e intervenções mútuas entre as artes e os demais universos da cultura humana e que podem ser pensadas através de concepções como prevaricação, contaminação, adaptabilidade, sobrevivência, parasitismo, sustentabilidade, afinidade, canibalismo, relação, mestiçagem, sincretismo, barganha, enfrentamento, permeabilidade, remanejamento e reprodutibilidade, dentre outras.[2]

Os ecossistemas artísticos estão voltados

> para a tessitura intrínseca da arte, suas dependências e interferências internas, seus acomodamentos e incomodamentos, suas interdependências e antropofagias. Tal como ecossistemas estéticos, ecossistemas artísticos não é um conceito, mas um imbricamento de conceitos fluidos em rede, nômades e em fluxo.[3]

Os ecossistemas educacionais se referem ao complexo social que via à aprendizagem sistematizada de saberes e comportamentos pautados na vida em comum e na vida profissional.

Tanto os ecossistemas estéticos quanto os ecossistemas artísticos e os sistemas educacionais podem ser contemplados no conceito de ecossistema, uma vez que ambos mantêm o caráter de interdependência dos organismos vivos que fazem parte de um dado universo. Há uma quebra da oposição entre sujeito e objeto, na medida em que "as relações são sempre entre agentes, isto é, interagentes em prol da (sobre)vivência de cada um e do equilíbrio, mesmo que precário, do todo".[4]

As ambiências são núcleos dos ecossistemas, que se compõem de um agrupamento menor de elementos que têm um propósito em comum, podendo ser pensadas como integradoras. Como parte de ecossistemas, as ambiências também são interdependentes no que se refere aos seus elementos.

Para tratar do ensino/aprendizagem de Artes Digitais, é preciso considerar, mais especificamente, a ambiência artística, a ambiência educacional e a ambiência tecnológica, uma vez que é no ecossistema conformado por essas ambiências que esse ensino/aprendizagem em Artes Digitais poderá se efetivar.

Ensino/aprendizagem em Artes Visuais e tecnologias contemporâneas

Tecnologias para a elaboração de obras artística não são novidade. Em cada tempo o artista lançou mão de tecnologias que estavam ao seu alcance, ou criou novas tecnologias para

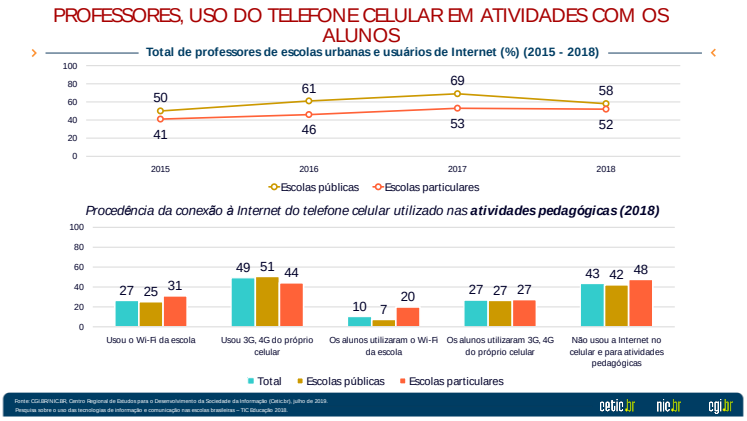
[2] MEDEIROS; PIMENTEL, 2014, p.9.
[3] Idem, p.10.
[4] Idem, p.9.

que pudesse realizar suas obras. Gravura, cinema e fotografia, por exemplo, usam tecnologias mediadas por equipamentos para realizar suas produções e, por isso, essas modalidades artísticas demoraram algum tempo para serem reconhecidas como tal.

O mesmo acontece atualmente com a arte digital, sob a alegação de que os instrumentos usados são equipamentos que interferem na obra, como o *smartphone* ou o computador. No entanto, instrumentos sempre foram usados para a produção artística, de acordo com a tecnologia disponível em cada período. Não era possível fazer arte digital na Idade Média, assim como não temos disponíveis hoje, com a mesma composição, materiais utilizados no século XIX. A tinta a óleo e o cavalete foram invenções que mudaram o modo de produzir e divulgar as artes visuais à sua época. Na época contemporânea desta segunda década do século XXI, outras são as condições humanas e materiais para a produção artística.

Tradicionalmente, o uso de novas tecnologias ocorre na escola algum tempo depois delas estarem no mercado. Ressalte-se que, embora já se consiga achar no mercado jogos desenvolvidos diretamente para processos educacionais, muitos são apenas uma nova roupagem para velhos processos e não apresentam desafios suficientemente atrativos para as crianças ou os jovens de hoje. Além disso, recente pesquisa do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação – CETIC indica que "A maioria dos professores de escolas públicas e privadas do Brasil usa seu plano de conexão com a internet para desenvolver atividades em sala de aula e busca por conta própria formação e fontes de aprendizado em tecnologias e novos recursos para o ensino." (CETIC, 2018)[5]

Imagem 1. Dados sobre o uso de telefone celular em atividades com os alunos.6



[5]https://cetic.br/pesquisa/educacao/analises

[6] https://cetic.br/pesquisa/educacao/publicacoes/

Pode-se dizer que o uso de equipamentos nas aulas de informática, geralmente, ainda é direcionado para a redação de textos e elaboração de planilhas, e raramente para pensar imagens ou sons digitais, não havendo, inclusive, preocupação com a estética do que é feito. Copiar e colar também são comuns em trabalhos escolares feitos com o uso do computador, nos diversos níveis de ensino, não havendo a preocupação com o desenvolvimento do pensamento crítico a respeito do que está sendo feito, nem respeito à citação de autoria. Ressalte-se que copiar e colar não é prerrogativa da era digital, uma vez que o ato de copiar o que o professor escrevia no quadro negro e "colar" no caderno vem de tempos longevos.

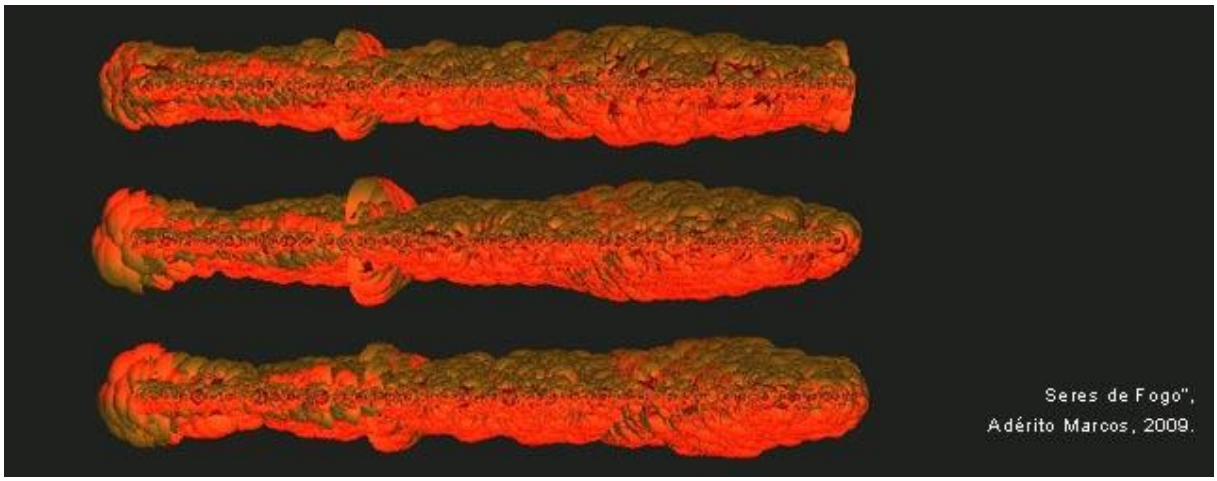
Em relação às Artes Visuais, duas são as principais utilizações das tecnologias contemporâneas nas aulas de Arte: os estudos sobre história da arte e sobre a produção artística de quem é citado ou referenciado para estudo. Partindo-se do princípio de que as Artes Digitais propiciam outras formas de estudo e trabalho, há que se considerar, ainda, que as tecnologias hoje disponíveis trabalham na direção de integração das Artes Visuais com as Artes Audiovisuais. Sons, gestos e movimentos ganharam força, com a possibilidade de registrá-los e reproduzi-los digitalmente.

As tecnologias podem estar presentes nas práticas em artes visuais tanto no espaço escolar quanto em espaços de produção artística ou de fruição, como lugares de exposição e mostras de arte. No espaço escolar, é importante que as tecnologias sejam usadas em suas duas possibilidades básicas: facilitar processos e visibilizar pesquisas sobre artistas e obras, e pensar possibilidades de elaboração artística e realizar obras só possíveis com o uso de tecnologias.

No que se refere à prática artística, é sempre desejável que se pondere se o que está sendo feito poderia ser realizado sem a tecnologia proposta, ou seja, se não faz diferença para a realização da obra o uso ou não das tecnologias digitais.

Importante, também, é discutir até que ponto a autoria da obra recai sobre a pessoa que a está fazendo ou sobre a máquina ou o programa que o está viabilizando. Em outras palavras, se o trabalho é resultante de pensamento artístico ou resultado simplesmente de comandos que podem ser feitos aleatoriamente ou repetitivamente. Isso também pode se dar nos espaços de produção artística, ou seja, as tecnologias podem ser usadas como ferramenta para facilitar etapas de trabalho ou viabilizar elaboração de obras. Em ambos os casos, os instrumentos tecnológicos de registro digital dos processos e resultados são de grande importância. Câmeras fotográficas, filmadoras, computadores, *tablets* ou celulares cumprem a contento a função de registro para divulgação, documentação da memória do trabalho e processo de trabalho.

Imagem 2. Adérito Marcos. *Seres de fogo*, 2009. [7]



Quanto aos espaços de exibição de obras de Artes Visuais, os equipamentos interativos ajudam o público a "entrar" na exposição e ampliar os conhecimentos acerca da arte, dos artistas e das obras. Isso pode se dar em vários níveis e deve atingir vários tipos de público.

Educacionalmente, muitos de nós estamos inseridos em uma estrutura acadêmica que é difícil de mudar. O foco da aprendizagem, portanto, não pode ser a estrutura, tem que ser o sujeito aprendiz.

Wenger (2013) declara as premissas da aprendizagem: a) somos seres sociais e este é o aspecto central da aprendizagem; b) "o conhecimento é questão de competência com relação a atividades valorizadas"; c) o conhecimento é questão de envolvimento ativo no mundo; d) a aprendizagem deve produzir significado.

Para o autor, produzir significado é usar "nossa capacidade de experimentar o mundo e o nosso envolvimento com ele como algo significativo".[8]

Pode-se dizer, então, que o uso de tecnologias contemporâneas como viabilizadoras de participação social é extremamente desejável para a aprendizagem de artes digitais, uma vez que a participação social seja considerada um processo de aprender e de conhecer.

Nesse sentido, considerar os ecossistemas artístico, estético, tecnológico e educacional no ensino/aprendizagem de Artes Digitais é importante para que sejam construídos significados que possibilitem a reelaboração de pensamentos artísticos. Não se está advogando que seja eleito um ou outro ou outro, mas um e outro e outro, pois é na imbricação de conceitos e modos de agir que estará a construção de conhecimentos e a possibilidade de expandi-los.

[7] http://2015.artech-international.org/pt-pt/
[8] WENGER, 2013, p.248.

Não se trata, portanto, de estabelecer um padrão único a ser seguido, mas sim de possibilitar configurações diversas e por vezes dispersantes, para que o máximo de pensamentos artísticos possam ser gerados. E as Artes Digitais são um campo artístico extremamente favorável para que isso aconteça.

O ensino/aprendizagem por metáfora, advogado pela teoria da Cognição Imaginativa, ganha força e presença nas Artes Digitais.

> Na linha da Cognição Imaginativa, são acionados estudos sobre Arte e seu ecossistema, metáfora, processos subjetivação, experiência, imaginação e afecção. Trabalha-se originalidade como algo da origem do sujeito e cognição como criação, uma vez que a atividade cognitiva se dá na relação entre o original do sujeito e as possibilidades de apreensão do que se encontra no ecossistema.[9]

De acordo com Efland (2002), a metáfora tem três partes: a) o domínio das fontes (baseado em alguns aspectos do pré-conceitual ou em níveis básicos de experiências corpóreas); b) o domínio dos objetivos; c) o recurso de mapeamento desses objetivos (meta). Pode-se conhecer o domínio das fontes e o domínio dos objetivos, mas o domínio da meta é desconhecido, uma vez que se realiza no processo mental do sujeito. Suas possíveis configurações são desconhecidas e se reconfiguram constantemente.[10]

Tem-se, então, que o domínio da meta, em Artes Digitais, envolve tanto as operações mentais de quem as produz, quanto as operações não visibilizadas – ou até desconhecidas - executadas pelos equipamentos. Nesse sentido, o processo de ensino/aprendizagem em Artes Digitais efetiva-se como um processo de mão dupla entre quem aprende e quem ensina, ambos aprendendo e ensinando, sendo essa uma das características da contemporaneidade.

De acordo com Colferal e Monteiro (2016), Maturana propôs o conceito de *autopoiese*, que

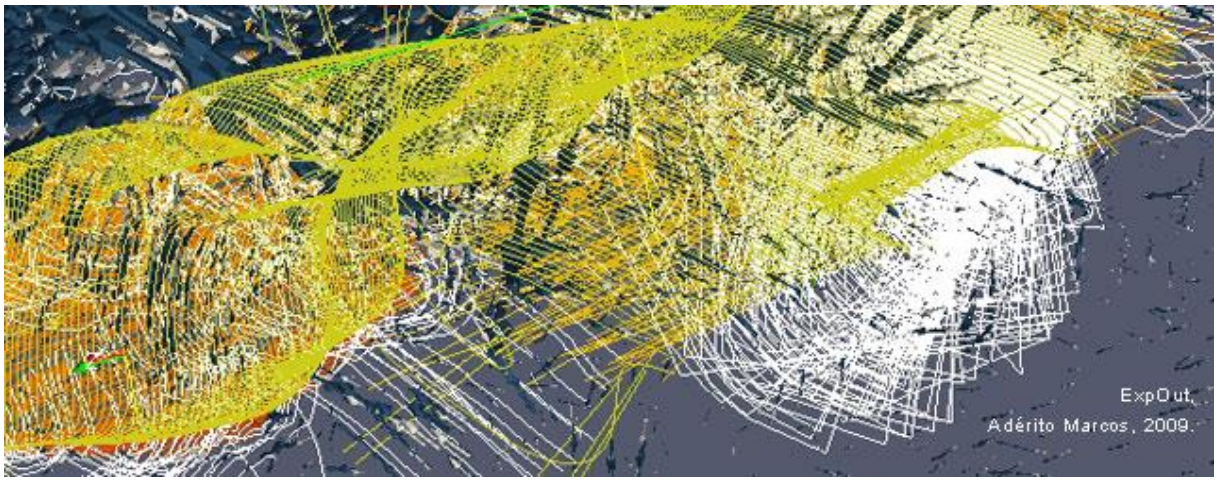
> caracteriza os seres vivos como unidades autônomas que tem como única função produzirem- se a si mesmos: "O ser e o fazer de uma unidade autopoética são inseparáveis, e esse constitui seu modo específico de organização" (Maturana, Varela, 1995, p. 89). Um ser vivo surge com o início do processo de autopoiese, e segue vivo até que não seja mais possível a manutenção das condições autopoiéticas. As interações com o ambiente, fundamentais para a conservação da autopoiese, são perturbações que desencadeiam mudanças estruturais exigindo adaptações ao meio. "A

[9] PIMENTEL, 2016, p.12.
[10] EFLAND, 2002, p.78.

> mudança estrutural contínua dos seres vivos com a conservação de sua autopoiese ocorre a cada instante, continuamente e de várias maneiras ao mesmo tempo. É o pulsar de tudo o que vive".[11]

Se for considerado que o objeto artístico – seja ele qual for – é resultante de uma autopoiesis do artista que o elaborou, pode-se considerar que o que a tecnologia faz é expandir os sentidos, ampliar suas possibilidades de elaboração e de pensamento. Além disso, há, também, uma ampliação das possibilidades de comunicação e divulgação desses objetos e de tudo que ele implica em propostas de pensamento e de conhecimento artístico.

Imagem 3 – Adérito Marcos. ExpOul, 2009.[12]



Trata-se de uma nova maneira de relacionamento com os sentidos e com as percepções, uma nova forma de interação que, por vezes, leva para o segundo plano o papel do professor como detentor de mais conhecimentos que os estudantes, uma vez que, no ensino/aprendizagem de Artes Digitais, ambos se tornam aprendentes e ensinantes continuamente, sem hierarquia ou detenção de poder.

Mudam, assim, não somente as relações educacionais, mas também as relações sociais, uma vez que as novas formas de ensinar e de aprender extrapolam a sala de aula. Amplia-se a possibilidade de mais respeito ao outro, não por sua posição hierárquica, mas pela detenção de saberes que também são importantes educacionalmente.

[11] MATURANA; VARELA, 1995, p. 136, apud COLFERAL; MONTEIRO, 2016, p.9.
[12] http://2015.artech-international.org/pt-pt/

Daí a importância de intensificar a criação de novas abordagens de ensino/aprendizagem de Artes Digitais, com bases teóricas e práticas as mais diversas e consistentes, para que haja uma aprendizagem contemporânea significativa.

As relações entre humanos e aparatos tecnológicos, nas Artes Digitais, insere-se, então, na confluência entre as ambiências específicas, que, por sua vez, integram os ecossistemas estéticos, artísticos e educacionais, promovendo fluxos interativos que provocam novas interações e alimentam a vida desses ecossistemas.

Considerações finais

Imagem 4. Ana Brandão, Carla Martins e Cristina Sylla. *Seenergy – Things That You FEel but Never See.* 2008.[13]

Arte é um conhecimento sensível, que coordena ações e emoções; é um modo de pensar, chegar a criações inusitadas e estéticas, propor novas formas de ver o mundo e apresentá-lo com registros diferenciados. É uma construção humana que envolve relações com os contextos cultural, socioeconômico, histórico e político. É a experiência dos sujeitos que se faz coletiva.

O entendimento de que as tecnologias contemporâneas não são somente próteses, mas estão imbricadas no ecossistema artístico, quando se trata de provocar o pensamento artístico, é essencial para que haja mudança no modo de compreender quais as condições de seu uso, as concepções subjacentes às possibilidades de construção de conhecimentos em Artes e os possíveis impactos a serem produzidos nas configurações da produção artística.

[13] http://2015.artech-international.org/pt-pt/

As tecnologias podem potencializar nossos sentidos básicos, como visão e audição, mas também acionam como um todo nosso sistema nervoso, o que mobiliza outros sentidos de mais amplo espectro. Assim sendo, o ensino/aprendizagem de Artes Digitais não só lança a possibilidade de construção de conhecimentos técnicos/tecnológicos, mas também propicia novas experiências sensoriais que podem ser aliadas a reflexões sobre arte, cultura, vida, sociedade, comunidade, democracia etc.

Em um mundo em que a informação externa pode se sobrepor às experiências pessoais como verdade, é importante que o ensino/aprendizagem das Artes Digitais seja mais um modo de colaborar na formação de pessoas críticas e conscientes de seu papel social.

Referências

CETIC. Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras – **TIC EDUCAÇÃO 2017**. Disponível em: https://cetic.br/pesquisa/educacao/publicacoes/ Acesso em 13/01/2019.

CETIC. Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras **TIC EDUCAÇÃO 2018:** Coletiva de imprensa. CETIC, 2019. Disponível em: https://cetic.br/pesquisa/educacao/publicacoes/ Acesso em: 18/08/2019.

COLFERAL, Sandro A.; MONTEIRO, Gilson V. **Inquietações amazônidas: considerações para uma abordagem enativa da comunicação.** In Rev Famecos (Online). Porto Alegre, v. 23, n. 1, janeiro, fevereiro, março e abril de 2016. Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/20430. Acesso em: 12/09/2018.

EFLAND, Arthur. **Art and cognition**: interacting the visual arts in the curriculum. New York: Teachers College and National Art Education Association, 2002.

MEDEIROS, Afonso; PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Ecossistemas Estéticos. In **Anais** do 22 Encontro Nacional da ANPAP. Belém, 2014. Disponível em: http://anpap.org.br/anais/2013/ANAIS/ANAIS.html Acesso em: 12/05/2019.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. A Cognição Imaginativa na formação de professor@s/artistas – Experiências em diálogo. In **Anais do XXVI CONFAEB**. Boa Vista, 2016, p.11-21

WENGER. Etienne. Uma teroria social da aprendizagem. In Knud Illeris (org.) **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 246-257.

EDUCAÇÃO, ARTE E VIDA: POSSIBILIDADES DE RECONCILIAÇÃO

Isabela Preto Junqueira[1] – IA-UNESP

Agência Financiadora: CAPES

Resumo
Este texto é uma reflexão em torno da constatação da necessidade de uma educação estética e estésica como possibilidades para uma prática docente inclusiva dos saberes mais íntimos que o corpo carrega. O que proponho com este texto é um caminho reflexivo em torno da ideia de uma educação do sensível intimamente ligada às potencialidades estéticas de uma experiência como conciliadoras entre educação, arte e vida. Na qual, uma dimensão inventiva de ser e estar no mundo é constituinte de saberes e passível de transmissão por meio de processos diversos de ensino/aprendizagem de arte e a consideração da experimentação como catalizadora da experiência. Permitir que as pessoas tomem consciência dos seus saberes encarnados é exercício profundo de democracia na educação.
Palavras-chave: Arte/educação.Experiência.Educação Estética.

Introdução

O que proponho com este texto é um caminho reflexivo em torno da ideia de uma educação do sensível intimamente ligada às potencialidades estéticas de uma experiência como conciliadoras entre educação, arte e vida. Na qual, uma dimensão inventiva de ser e estar no mundo é constituinte de saberes e passível de transmissão por meio de processos diversos de ensino/aprendizagem de arte e a consideração da experimentação como catalizadora da experiência.

É a partir da constatação de um corpo-vivido que defendo uma educação comprometida com a construção de uma consciência ativa do que é escolhido ensinar e aprender. O corpo escolhe pelo filtro de uma intimidade revelada pelo afeto e pela inventividade. O corpo sabe através da consciência de um repertório que é ontogenético e em constante (re)atualização.

[1] Isabela Preto Junqueira é mestranda e bolsista CAPES no Programa de Mestrado Profissional ProfArtes (2018-2020), no Instituto de Artes da UNESP. Formada em Artes Cênicas pela UFG (2013) com graduação sanduíche em Estudos Artísticos pela Universidade de Coimbra (2010-2012), através do Programa de Licenciaturas Internacionais da CAPES. Também é professora de arte da educação infantil no município de Votuporanga-SP. junqueira_isa@hotmail.com

Permitir que as pessoas tomem consciência dos seus saberes encarnados é exercício profundo de democracia na educação. Acredito que é com uma prática profundamente democrática que pode ser possível resistir ao massacre político-econômico que invade cada vez mais os campos do viver e se institucionaliza em forma de currículo escolar. Portanto, é parte deste trabalho problematizar uma educação comprometida com um saber viver.

Educar para viver

> *"[...] as oposições entre mente e corpo, alma e matéria, espírito e carne originam-se todas, fundamentalmente, no medo do que a vida pode trazer (DEWEY, 2010, p. 89)"*

Para Dewey (1959), a escola é o lugar em que se pode ter experiências mas, sobretudo, um lugar privilegiado para a reconstrução de uma experiência a partir do compartilhamento de conhecimentos. O intercâmbio do conhecimento, acontece de modo em que as suas barreiras devem ser vivenciadas democraticamente. É na intimidade com uma prática democrática que a escola poderia ter condições em preparar seus aprendizes para a vida real. A escola, desse ponto de vista, não se compromete com a simulação da vida, mas compreende e incorpora as dinâmicas da vida social pela valorização da diversidade de ser e saber ser humano.

A importância da escola como condutora da vida social através de práticas democráticas que vão se complexificando gradualmente se dá numa valorização da disponibilidade em resolver conflitos, da compreensão do que se sente por meio da nomeação e da expressão de sentimentos e ideias, de uma abertura à inventividade. Esse processo de ensino/aprendizagem não propõe uma normatização do mundo, mas sim a sua problematização a partir da vivência. O que Manuel de Barros chamou de "intimidade".

> Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade.
> A gente só descobre isso depois de grande.
> A gente descobre que o tamanho das coisas
> há de ser medido pela intimidade que temos com as coisas.
> Há de ser como acontece com o amor.
> Assim as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo.
> Justo pelo motivo da intimidade". (BARROS, 2003, p. 49)

A esse respeito, Ana Angélica Albano (2018), trata dos processos expressivos da criança que vivenciou o mundo intimamente pelo filtro da memória afetiva e pela inventividade.

Albano, narra as memórias das suas primeiras impressões estéticas das quais teve consciência brincando no quintal da fazenda:

> Fonte inesgotável de experiências sensoriais, a fazenda era pródiga em cores, texturas, aromas e sabores. Havia tempo para cada experiência, marcadas pelo ritmo das colheitas: as goiabas maduras, que comíamos sentados nos galhos das próprias goiabeiras, eram, também, transformadas em doce, cozidas, lentamente, em enormes tachos de cobre. Ah! o cheiro da goiabada sendo preparada e a visão das mulheres da família em volta do fogo alimentado com lenha. O rosa claro das frutas transformando-se, pelo contato com o fogo, em massa vermelha, que depois de chegar no "ponto certo", era despejada em caixinhas de madeira, fabricadas na própria fazenda. Acompanhar as frutas sendo transformadas em doces, as embalagens de madeira sendo construídas, impregnou minha infância com a noção de manufatura: as coisas são fabricadas, acontecem dentro de um processo. Nascem de uma necessidade e são gestados durante um acontecimento, que envolve muitas pessoas trabalhando juntas.
> [...] As experiências sensoriais, com as cores, os aromas, sabores, texturas povoaram a minha imaginação, foram matéria prima para meus desenhos, minhas histórias, minha estética pessoal, que impregnou, mais tarde, minha concepção de infância e de experiência estética. (ALBANO, 2018, p. 10-11)

A intimidade carrega em si uma potência de experimentação da realidade e da imaginação em simultâneo, sendo experiência e reconstrutora de experiências. Sobre um tipo de invenção que atua na ordem da experimentação e da experiência estética:

> Oiticica afirma que sua arte não propõe transformar o receptor em um criador de algo. Segundo o artista, tudo já está aí para ser experimentado. O que muda em sua atitude artística é deslocar o artista do mito da criação, do gênio, aproximando-o das coisas e dos seres dispersos na vida. Diferente é a atitude da criatividade que propõe ao artista exercitar uma habilidade, realizar um desempenho. Do mesmo modo, Oiticica desloca o receptor da posição de contemplador da criação para a de participante, convidando-o a experimentar o experimental, o desconhecido, o indeterminado. [...] Assim, entende-se que a "invenção" de que fala Oiticica não significa criatividade como se pensa no senso comum, mas sim uma atitude diante da arte e da vida que atua fora da noção de desempenho e de resultados. (ANDRÉ, s/a, p.25-26, apud RAQUEL, 2013, p. 21)

A invenção, vista dessa forma, coloca em evidência a necessidade da experimentação como caminho criativo a partir da mobilização de um repertório composto por saberes que são trajetos de vida, "visões de mundo", como defendeu o professor Paulo Freire. A potência dessa mobilização de saberes é que poderá ativar resultados inesperados, ao considerar o risco de não preencher moldes e se defrontar com uma diversidade de formas de fazer/pensar/ser. É na

inventividade que a criança (de)mora e é por suas estruturas que a criança conhece o mundo real e se apropria dela, traz pra dentro, torna-se íntima do seu conhecimento.

O corpo sabe

Duarte Jr. (2010) propõe uma reflexão em torno de um saber primitivo do corpo, um saber anterior ao saber do sujeito. Para expressar essa ideia o autor distingue didaticamente os saberes em sensível e inteligível. Essa distinção é feita com o intuito de desenhar os limites dos saberes quando eles estão em desequilíbrio. Rubem Alves (1998), nos adverte a esse respeito:

> O que nos separa dos animais é que os pensamentos que moram na nossa cabeça desandaram a proliferar; multiplicaram-se, cresceram. O que teve vantagens indiscutíveis porque foi graças aos pensamentos que moram na cabeça que o mundo humano se construiu. A filosofia, a ciência, a tecnologia... Cresceram tanto que chegaram a entupir a sabedoria do corpo. O conhecimento vai crescendo sedimentado, camada sobre camada, e chega um momento em que nos esquecemos da sabedoria sem palavras que mora no corpo. (ALVES, 1998, s/p, apud DUARTE JR., 2010, p. 126)

A reflexão proposta em torno de um saber sensível considera que o conhecimento sobre o mundo se dá na superfície do corpo de forma consciente antes que possa ser reduzido em esquemas mentais. A esse saber mental, simbólico e abstraído pela racionalidade, dá-se o nome de saber inteligível. O saber que se preocupa em conhecer algo.

O neurocientista português, Antônio Damásio, tem investigado ao longo da sua carreira as bases biológicas da vida humana considerando a integração entre o que Duarte Jr. chamou de sensível e inteligível. Diante da sua pesquisa, encontramos uma ideia de que o sentimento consiste no mais básico processo cognitivo humano. De modo que a racionalidade não se sustenta com a ausência da sensibilidade e vice-e-versa. Profundamente comprometido em desafiar os dualismos tradicionais do pensamento ocidental, Damásio (1996), é quem nos esclarece:

> Com efeito, parecem depender de um delicado sistema com múltiplos componentes que é indissociável da regulação biológica; e a razão parece, na verdade, depender de sistemas cerebrais específicos, alguns dos quais processam sentimentos. Assim, pode existir um elo de ligação, em termos anatômicos e funcionais, entre razão e sentimentos e entre esses e o corpo. É como se estivéssemos possuídos por uma paixão pela razão, um impulso que tem origem no cerne do cérebro, atravessa outros níveis do sistema nervoso e, finalmente, emerge quer como sentimento quer como predisposições não conscientes que orientam a tomada de decisão. A razão, da prática à teoria,

> baseia-se provavelmente nesse impulso natural por meio de um processo que faz lembrar o domínio de uma técnica ou de uma arte. (DAMÁSIO, 1996, p. 276, apud DUARTE JR., 2010, p. 133)

De maneira complexa, Damásio, nos mostra como pode haver a criação de um sentimento à nível mental e que seja vivificado por nossa condição encarnada. Essa dinâmica que é fundamental ao processo de tomada de decisão e pode ser compreendida por um comando, o "como se". Esse comando, por sua vez, não depende necessariamente de estados corporais reais, podendo ser simulado e gerar de forma consciente a construção de um sentimento.

A partir da constatação de um modus operandi "como se", Duarte Jr. anota o que nos acontece diante de uma experiência estética:

> O que ocorre é que a qualidade dos sentimentos do espectador, frente à obra, é distinta de sua qualidade na existência do dia-a-dia. De certo modo, os sentimentos se dão ali com um caráter de "como se", isto é, como se fossem os mesmos da vida prática. A tristeza que sinto face à morte de uma personagem, no teatro, é diferente da que sinto por ocasião da morte de um amigo. Na experiência estética estamos frente a um símbolo, e o que sentimos guarda também esta qualidade simbólica. (DUARTE JR., 2010, p. 135)

A capacidade de simular organicamente sentimentos nos abre uma perspectiva sobre a importância de uma educação comprometida com a estimulação e o desenvolvimento de um saber sensível. A educação estética e a educação estésica, como processos educacionais complementares um para o outro, deveriam estar presentes desde a mais tenra idade.

Duarte Jr., apresenta diversas ideias reconciliadoras entre os saberes inteligível e sensível. Lançando como desafios para a educação contemporânea o encontro do universal no particular e vice-e-versa, de modo que seja possível "[...] Estimular o sentimento de si mesmo, incentivar esse sentir-se humano de modo integral, numa ocorrência paralela aos processos intelectuais e reflexivos acerca de sua própria condição humana." (DUARTE JR, 2010, p. 175).

A mensagem contida em uma educação do sensível pode ser lida como um ensinar a saber viver, a saborear a vida. Essa relação entre saber e sabor se dá etimologicamente e pode nos fazer pensar sobre a sua condição sensorial. A palavra saborear pode ser entendida dentro de um limite entre o que é ato e o que é sentimento, assim, saborear, consiste em uma ação afetiva, profundamente ligada à capacidade qualitativa dos sentidos.

A importância do debate acerca de uma educação que valorize os sentidos, seja numa condição estésica, seja numa condição estética, urge em uma sociedade cada vez mais

anestesiada pelo excesso de informação, trabalho e em crise das suas faculdades humanas. Em uma citação feita por Duarte Jr., Herbert Read (1943) e a sua **Educação através da arte**, mostram o que está na base do pensamento de uma educação estética:

> Read propõe, [...] que a educação do sensível deveria se dar por meio da arte e do fazer artístico, desde a mais tenra idade. Acreditava ele que o contato com obras de arte e a constante prática artística levada a efeito por crianças e adolescentes haveriam de lhes proporcionar, segundo citado anteriormente, uma "educação desses sentidos sobre os quais se fundam a consciência e, em última instância, a inteligência e o juízo do indivíduo humano". (DUARTE JR., 2010, p. 182-183)

A construção da condição psicológica do sujeito passa pelo exercício da sua capacidade de sentir. Sendo um grave sintoma dessa crise anestésica, a possibilidade de haver um medicamento antidepressivo que possa ser receitado da mesma forma para tristezas de origens diferentes. De modo que o luto, a rejeição amorosa e uma frustração profissional sejam nivelados e tratados como iguais. Ora, os sentimentos existem e vivenciá-los é parte do que nos torna humanos.

Apesar de um pouco longa, vale a pena citar as palavras de Alain Touraine:

> [...] as verdadeiras sociedades estão em longe de serem empresas ou serviços público racionalmente administrados, e o racionalismo se refugiou na escola; mas em vão, pois se acentuaram rapidamente as pressões por uma educação que leve em consideração toda a personalidade da criança com suas relações familiares e sua origem cultural, suas características e sua história de vida pessoal. Certos representante do corpo docente, talvez porque sua profissão esteja em retrocesso numa sociedade cujo nível de educação aumenta, defendem-se contra esse movimento pela educação e pelos direitos da criança, contra a pressão dos seus próprios alunos, e querem permanecer ou voltar a ser clérigos, mediadores entre crianças e a razão, encarregados de arrancar as primeiras da influência opressiva de sua família, do seu meio social, de sua cultura local, para fazê-las entrar no mundo aberto das ideias matemáticas e das grandes obras culturais. A nobre linguagem não pode mascarar a fraqueza de tal procedimento, visto que ela impõe à escola uma função cada vez mais repressiva e um papel de reforço das desigualdades, pois se trata aqui de separar o universal do particular, como o joio do trigo. [...] Felizmente muitos professores, na sua atividade pessoal, viram as costas a esta concepção que eles muitas vezes defendem coletivamente. Mas o fracasso deste discurso escolar demonstra o declínio de um racionalismo que deve ser rejeitado: porque ele serve de máscara ao poder de uma elite de racionalizadores; porque ele está agora ultrapassado por tudo que havia rejeitado ou desprezado e que preenche tão completamente a cena da história coletiva e individual que a contribuição libertadora da razão, que ele será insensato de não ouvir, corre o risco de não ser mais ouvida. (TOURAINE, s/a, p.205, apud DUARTE JR., 2010, p.173)

A perspectiva de uma libertação da razão precisa ser ampliada, onde sejam contempladas tanto uma dimensão sensível da consciência humana como a sua apreensão sensível do mundo. Essa ligação é quem ordena a construção do sentido, como desenvolveu o filósofo francês, Merleau Ponty (1999), na sua **Fenomenologia da Percepção**. Esse movimento constitutivo do sentido é de natureza criativa, performativa e complementar. Nas palavras do filósofo:

> Não é o sujeito epistemológico que efetua a síntese, é o corpo; quando sai de sua dispersão, se ordena, se dirige por todos os meios para um termo único de seu movimento, e quando, pelo fenômeno da sinergia, uma intenção única se concebe nele. [...] Dizendo que essa intencionalidade não é um pensamento, queremos dizer que ela não se efetua na transparência de uma consciência, e que ela toma por adquirido todo o saber latente que meu corpo tem de si mesmo. Apoiada na unidade pré-lógica do esquema corporal, a síntese perceptiva não possui o segredo do objeto, assim como o do corpo próprio, e é por isso que o objeto percebido se oferece sempre como transcendente, é por isso que a síntese parece fazer-se no próprio objeto, no mundo, e não no ponto metafísico que é o sujeito pensante, é nisso que a síntese perceptiva se distingue da síntese intelectual. (MERLEAU-PONTY, 1999. p. 312)

A partir do diálogo com Merlau-Ponty, é possível colocar como regra do/para o corpo a percepção sinestésica do mundo, de um mundo que se revela em concordância e estranhamento com o corpo. Isso ocorre em um movimento de diferenciação e complementaridade, muito próximo aos processos lúdicos de uma produção poética nos quais as imagens contrastam sua concretude e abstração. Como não são permanentemente figurativas, as imagens resistem à representatividade, mostrando-se em contínuo movimento de transmutação e de vertigem.

Com o entendimento de um corpo-vivido, se torna possível uma reflexão que visa ampliar as noções de tempo e espaço conjugadas sob a ótica da lógica. Nesse viés, a espacialidade e a temporalidade podem abranger uma certa dimensão ficcional, na qual o que está em evidência é o sujeito em relação com o seu imaginário e com o mundo.

A ficcionalidade, dessa forma, se revela ao sujeito como uma constatação virtual e superficial simultaneamente. Uma constatação rítmica, sensível e sinestésica, na qual, qualquer tentativa de análise, a partir de um pensamento que se queira estritamente racional, acabará por reduzir a dimensão intuitiva da experiência, a tornando obsoleta. Esse impulso ficcional da experiência é sempre percebido no tempo do aqui-agora, uma espécie de constatação poética que pelo filtro da intimidade e da inventividade, pode fazer emergir uma noção de *autopoiésis* – conceito formulado por Maturana e Varela (2011) para nomear a organização que define os

seres vivos como classe. "Nossa proposta é que os seres vivos se caracterizam por – literalmente – produzirem de modo contínuo a si próprios [...]". (MATURANA e VARELA, 2011, p. 52)

Essa consciência poética não está necessariamente ligada ao fazer artístico, mas sim a uma noção ampliada da expressão, na qual podemos dizer que é fruto de uma organização autopoiética. No sentido de que o mundo reside, antes de tudo, no próprio corpo que o percebe e, por isso, é matéria-prima da imaginação. A concordância com essa ideia nos leva para um campo inclusivo do fazer-pensamento, alargando e estreitando simultaneamente a relação entre fazer e viver. Cobrando para cada corpo a devolução de uma capacidade inventiva, roubada por instâncias automatizadoras da vida burocrática e econômica que rejeitam a liberdade de imaginação.

Aprender a ver

> Nietzsche disse que a primeira tarefa da educação é ensinar a ver. É a primeira tarefa porque é através dos olhos que as crianças pela primeira vez tomam contato com a beleza e o fascínio do mundo. Os olhos têm de ser educados para que a nossa alegria aumente. Os olhos das crianças não vêem "a fim de". Seu olhar não tem nenhum objetivo prático. Elas vêem porque é divertido ver. (ALVES, s/p, 1999, apud DUARTE JR., 2010, p. 98)

Pensar os processos de ensino e de aprendizagem das artes que contemplam uma educação interessada na diversidade da expressão humana, tem me levado à uma prática reflexiva em torno do acesso à democracia e da inclusão dos modos de ver e pensar alheios aos meus. Esse processo que também é autopoiético do ponto de vista da construção de uma trajetória de vida docente sobre os pilares da ética, da estética, da política e da poética, me coloca frente-a-frente e lado-a-lado do que eu tenho entendido como o meu papel no chão da sala de aula. Essa conduta pode ser compreendida como um saber escolher, uma prática curatorial que entende a ação de escolher como um ato consciente do que é visto e mostrado.

> Potencializando a curadoria em sua dimensão educativa, Luiz Guilherme Vergara cunhou o termo. Atuando em curadorias, sempre expressando a importância de ações educativas em Instituições culturais como o Museu de Arte Moderna de Niterói (onde é diretor desde 2005) e o Centro de Arte Helio Oiticica/RJ., Vergara (1996, p. 243) aponta que a curadoria educativa tem como objetivo: "explorar a potência da arte como veículo de ação cultural. [...] constituindo-se como uma proposta de dinamização de experiências estéticas junto ao objeto artístico exposto perante um público diversificado". A idéia de experiência estética está para ele intimamente ligada à construção da

> "consciência do olhar", como uma "experiência da consciência ativa". (MARTINS, 2006, p. 4)

Essa ideia de uma Curadoria Educativa elaborada por Vergara como a construção da consciência do olhar, corrobora com uma reflexão em torno de uma educação intimamente ligada aos saberes encarnados pela experiência e à valorização de uma inventividade como potências conciliadoras entre educação, arte e vida. Pois a construção de um coletivo social e democrático precisa passar por construções de indivíduos conscientes dos seus poderes de escolha, fazer, pensar, saber, ser e viver. O contato com as artes e as manifestações culturais, se tornam terreno privilegiado para o alargamento de modos de ser e ver o mundo. Ainda, pode ser através da arte como experiência estética que haja abertura para o pertencimento, a alteridade e a consciência de uma comunidade universal.

> 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. (DEWEY, 2010, p. 351)

Em vias de concluir, deixo uma problematização em aberto: de que modo nós professoras e professores da educação pública podemos nos apropriar de uma consciência ativa e em constante processo de articulação e desarticulação da construção dos nossos olhares sobre os processos de construção e sensibilização da consciência dos olhares das/dos nossas/os educandas/os? De quantos modos será possível descolonizar os processos de ensino/aprendizagem em que o adulto se comporta como colonizador da criança? Será possível uma educação decolonial a partir do exercício democrático de ser e estar no mundo?

Referências

ALBANO, Ana Angélica**.** Agora eu era o herói**: imaginação e expressão artística na primeira infância**. Revista Digital do LAV, Santa Maria, UFSM, V. 11, N. 2, 2018, pp. 09-19.
BARROS, Manuel**. Memórias Inventadas: A Infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DEWEY, John. Democracia e educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco**. O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba-PR: Ed. Criar Edições, 2010.

MARTINS, Mirian. **Curadoria Educativa**: Inventando Conversas. Reflexão e Ação – Revista do Departamento de Educação - UNISC, Santa Catarina, V. 14, N.1, 2006, pp. 9-27.

MATTURANA, Humberto R.; **VARELA**, Francisco J. **A árvore do Conhecimento:** As bases biológicas da compreensão humana. São Paulo-SP: Ed. Palas Athena, 2011.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1999.

RAQUEL, Denise. Adote o artista não deixe ele virar professor: **reflexões em torno do híbrido professor-performer**. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, UNESP, 2013.

ENSINO DE ARTE E DIVERSIDADE CULTURAL NA PERSPECTIVA DO MULTICULTURALISMO CRÍTICO

Fabiane Pianowski[1] – FURG

Resumo
No presente texto o objetivo é refletir teoricamente sobre as questões concernentes à diversidade cultural na âmbito da arte/educação. A legislação brasileira prevê a obrigatoriedade do estudo da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na escola. São os professores de História, Literatura e Arte os principais responsáveis por promover o diálogo intercultural, evitando cristalizar estereótipos e perpetuar preconceitos. A perspectiva do multiculturalismo crítico no ensino de Arte apresenta-se como uma interessante estratégia pedagógica para tratar o tema da diversidade cultural em sala de aula.
Palavras-chave: Diversidade. Arte. Multiculturalismo Crítico.

Introdução

A diversidade cultural é um tema recorrente na arte/educação, principalmente depois da implantação das leis que tornaram obrigatório o estudo das culturas afro-brasileira e indígena na escola, cabendo especialmente aos professores de Arte, História e Literatura tratarem do tema. Nesse sentido, precisamos discutir e entender o conceito de cultura para fugir das amarras da hegemonia e do etnocentrismo.

Além disso, como arte/educadores necessitamos conhecer metodologias pedagógicas que nos ajudem, no processo de ensino-aprendizagem, a não cristalizar estereótipos ou perpetuar preconceitos. A perspectiva do multiculturalismo crítico no ensino de Arte proposta por Chalmers (2003; 2010) apresenta-se, então, como uma interessante alternativa para se trabalhar a diversidade cultural nas aulas de arte de modo consciente e, ao mesmo tempo, comprometido com as questões sociais.

[1] Professora Adjunto dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais do Instituto de Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. fabiane.pianowski@gmail.com

A diversidade cultural na política educativa brasileira

A Constituição Federal garante, desde 1988, a proteção das expressões populares, indígenas e afro-brasileiras. No entanto, em termos educativos seria somente através da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional de 1996 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, que a diversidade seria oficialmente abordada a partir do tema transversal "Pluralidade Cultural", cujos principais objetivos são: conhecer, valorizar e respeitar as diversas culturas presentes no país.

No entanto, os movimentos das afro-brasilidades e dos povos originários não se viam contemplados e suas artes e culturas eram pouco estudadas na escola. Como consequência da luta pelo respeito da diversidade cultural no nosso país, em especial das nossas raízes indígenas e africanas, foi criada em 2003 a Lei 10.639, alterada em 2008 pela Lei 11.645, que prevê a obrigatoriedade do estudo da história e cultura africana e afro-brasileira e indígena nas escolas da rede pública e privada. A inclusão dessa temática no currículo escolar é o reflexo de uma mudança histórica que, segundo Zamboni (2007, p.12), tem:

> [...] afetado as nossas vidas com o crescimento e ampliação de novos conhecimentos tecnológicos, dos novos meios de comunicação, de novos parâmetros de consumo, de mudanças no código valorativo. Concomitantemente, a inclusão sociocultural de grupos étnicos e culturais que estavam alijados socialmente, o reconhecimento de suas identidades, a valoração de suas memórias e tradições forçaram o reconhecimento e aceitação, por parte dos tradicionalmente incluídos, de outros modelos de cultura.

De acordo com a Lei 11.645/08, os conteúdos programáticos devem incluir diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira a partir da cultura africana e indígena. Também dita que os seus conteúdos deverão ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, destacando as áreas de educação artística, de literatura e história brasileira como protagonistas desse processo. Portanto, a partir da vigência dessa lei, os professores de Arte, Literatura e História tornam-se os principais responsáveis por tratar da temática afro-brasileira e indígena na sala de aula. Essa obrigatoriedade pode ser positiva ao incentivar a valorização cultural no âmbito escolar, porém por outro lado, segundo o enfoque dado pelo professor e pelo material didático utilizado, ela pode ser negativa e acabar por cristalizar estereótipos e reforçar preconceitos.

Nesse sentido, todos os docentes –e em especial os docentes de Arte, Literatura e História– devem estar preparados, estudando o tema em profundidade e utilizando materiais didáticos em sala de aula que sejam inovadores e em consonância com o tempo presente. Além disso, a práxis educativa necessita promover a reflexão sobre a temática da diversidade cultural ultrapassando os muros da escola, analisando os discursos das mídias e promovendo o diálogo tanto com os estudantes como com o resto da comunidade escolar, a fim de dizimar preconceitos e contextualizar os fatos. O educador precisa ainda respeitar e valorizar a cultura e o processo criativo do aluno, sabendo aproveitar os seus conhecimentos prévios no processo cognitivo.

Borges e Bicalho (2012), em sua pesquisa sobre a temática indígena no livro didático e na sala de aula, observaram como alguns materiais didáticos –contemporâneos e em certa medida inovadores– ainda retratam alguns aspectos da cultura indígena a partir de uma visão estereotipada, citando, por exemplo, textos que desconsideram que na atualidade existem indígenas habitando as cidade e que esse fato, no entanto, não invalida a sua cultura particular. Essa pesquisa é interessante porque mostra o que podemos encontrar no âmbito escolar, alertando-nos a estar atentos e críticos com os recursos bibliográficos que utilizamos.

Conceito de cultura

Para falarmos de diversidade cultural, primeiramente é necessário que tenhamos claro o conceito de cultura com o qual trabalhamos. Cultura é um termo amplo e cada vez mais complexo de definir, porque está relacionado com a multiplicidade de formas que nós humanos temos ser e estar no mundo.

Para a UNESCO (1982, s.p.), cultura é:

> O conjunto das características distintivas espirituais e materiais, intelectuais e afetivas que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, os direitos fundamentais do ser humano, os sistemas de valores, as tradições e as crenças.

Para Edgar Morin (2002, p. 35),

> a cultura é constituída pelo conjunto de hábitos, costumes, práticas, *savoir-faire*, saberes, normas, interditos, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, que se perpetua de geração em geração, reproduz-se em cada indivíduo, gera e regenera a complexidade social.

Podemos observar que ambos conceitos corroboram na ideia de abarcar a amplitude de manifestações culturais que podemos encontrar nas diferentes sociedades, sem se mostrarem demasiado restritivas ou de se centrarem apenas em um aspecto particular dessas manifestações, como a religião, por exemplo.

No entanto, o etnocentrismo, responsável pelo choque cultural e pela intolerância, vigorou até meados do século XX, uma vez que a cultura era entendida até então como algo monolítico e homogêneo, sem ser admitida a igualdade entre diferentes culturas. Porém, com a intensificação da interação entre diferentes sociedades, a cultura entendida como algo totalitário foi perdendo terreno e, felizmente, hoje sabemos que em uma mesma população pode haver uma enorme diversidade de grupos sociais que formam uma sociedade única (mas não homogênea), composta pela pluralidade cultural, em meio à qual cada matriz cultural reivindica seu espaço.

Diversidade cultural, educação e multiculturalismo

Observa-se que a diversidade reside na essência do próprio conceito de cultura, o que nos leva a concluir que a diversidade cultural é um fato, ou seja, sabemos intuitivamente que existe uma grande variedade de culturas. Portanto, a consciência da diversidade cultural é praticamente senso comum, não obstante, isso não é garantia de respeito à diversidade e, consequentemente, esse tema necessita atenção de diversos setores da sociedade, entre os quais está a educação.

O diálogo intercultural precisa ser fomentado e é necessário que a cultura seja entendida como um processo dinâmico de trocas e transformações, nesse sentido a educação precisa desenvolver estratégias

> que levem em consideração estas mudanças e permitam, ao mesmo tempo, que as populações vulneráveis "respondam" ao intercambio cultural mais eficazmente. Todas as tradições vivas estão submetidas a uma contínua reinvenção de si mesmas. A diversidade cultural, do mesmo modo que a identidade cultural, embasa-se na inovação, na criatividade, na receptividade às novas influências. (UNESCO, 2009, p. 6)

Sob essa perspectiva, para que a educação consiga respeitar a diversidade cultural e, ao mesmo tempo, esteja apta à adaptar-se a dinâmica social, é importante pensar os projetos de ensino a partir da perspectiva multicultural, em que as vozes e pontos de vista dos diversos

grupos culturais sejam considerados. Para que isso seja conseguido, não é necessário apenas especialistas em diferentes matérias, mas também é importante a presença de professores que conheçam e respeitem as diferenças culturais. Dessa forma, a pluralidade passa a ser um requisito fundamental da educação e contradiz a tendência uniformizadora da grande maioria dos sistemas educativos.

De acordo com a UNESCO, aprender a conviver com a diversidade é um dos maiores desafios da sociedade contemporânea e nesse sentido, o ensino das artes e humanidades têm muito a contribuir, posto que nos seus processos de ensino-aprendizagem são as áreas responsáveis pelo desenvolvimento da capacidade crítica e dialógica, considerando as artes como:

> um instrumento universal eficaz para promover a compreensão mútua e a paz, e a sua prática é um importante meio de estabelecer relações sociais com os demais. O ensino de arte ajuda a restabelecer a relação entre os processo científicos e emocionais e a intuição, que é um elemento chave para cultivar atitudes que promovam a abertura intercultural. A educação artística também pode servir para abordar o etnocentrismo, a parcialidade cultural, os estereótipos, os preconceitos, a discriminação e o racismo. (UNESCO, 2009, p. 17)

Como podemos observar, o ensino de Arte destaca-se quando o tema é diversidade cultural, mas como e através de que abordagem devemos assumir esse compromisso? Uma das respostas está no multiculturalismo.

O multiculturalismo apresenta-se como uma nova maneira de entender a diversidade cultural em um mesmo espaço geográfico e social, indicando não só a interação entre diferentes grupos étnicos, mas abarcando também as distintas culturas pelas diferenças de gênero, orientação sexual, religião, classe social, condição econômica etc. Como afirmam Gonçalves e Silva (2000, p.14), o multiculturalismo pode ser entendido como:

> um movimento de ideias que resulta de um tipo de consciência coletiva, para a qual as orientações do agir humano se oporiam a toda forma de 'centrismos' culturais, ou seja, de etnocentrismos. Em outros termos, seu ponto de partida é a pluralidade de experiências culturais, que moldam as interações sociais por inteiro.

A partir do estabelecimento desse conceito, a pluralidade de vozes que compõe uma sociedade deve ser ouvida para romper com os estereótipos e preconceitos, entendendo que a

diferença é uma forma de compreender a humanidade. Sob essa perspectiva, iniciam-se políticas públicas e investigações acadêmicas voltadas ao estudo e a valorização das minorias (indígenas, negros, gays, lésbicas, mulheres etc.), até então marginalizadas no discurso oficial.

A arte/educadora Ivone Richter (2003, p. 19), chama a atenção para o fato de que

> o termo multiculturalismo tem sido utilizado como sinônimo de "pluralidade ou diversidade cultural", indicando as múltiplas culturas hoje presentes nas sociedades complexas. No entanto, é a denominação de "multicultural" que se encontra consagrada na literatura, tanto na área da educação quanto da arte-educação, pois é dessa forma que a questão da diversidade vem sendo estudada e discutida há muito tempo. Atualmente, vem sendo utilizado o termo "interculturalidade', que implica uma inter-relação de reciprocidade entre culturas. Esse termo seria, portanto, o mais adequado a um ensino-aprendizagem em ates que se proponha a estabelecer a inter-relação entre os códigos culturais de diferentes grupos culturais. No entanto, convivemos hoje com todas essas denominações, aparecendo como sinônimos.

No entanto, temos que atentar para o fato de que atrás do termo multiculturalismo, usado para englobar todos os aspectos da diversidade cultural, também escondem-se posturas ideológicas etnocêntricas, que acabam por reafirmar preconceitos e estereótipos, ao invés de rompê-los. Dessa forma é interessante conhecer os quatro tipos de multiculturalismo(s), classificados por Peter McLaren (1997):

- Conservador: adota princípios do darwinismo social, em que grupos étnicos diferentes da cultura branca dominante são considerados inferiores e por isso defende a assimilação da cultura hegemônica como mecanismo de integração.
- Humanista: ideia de igualdade entre os seres humanos que invoca o ideal de humanidade comum, universal, neutra sem atenção às diferenças de gênero, de etnias, de orientação sexual, de classe etc.
- Liberal de esquerda: vertente a favor da pluralidade cultural, acreditando que a igualdade racial contribui para camuflar as diferenças. Acusada de fazer uma análise superficial da pluralidade, essa vertente pouco contribui para transformar as relações de dominação. Muitas vezes, essa perspectiva também contribui para um "elitismo populista" que desconsidera totalmente a cultura hegemônica.
- Crítico e de resistência ou revolucionário: trata da questão da diferença a partir da sua dimensão política, considerando-a sempre como resultado da história, da cultura, do poder e da ideologia. Por isso, a pluralidade só adquire significado quando está inserida numa política de crítica comprometida com a justiça e a transformação social.

Através da classificação apresentada pelo autor podemos observar que o multiculturalismo que nos interessa, como arte/educadores preocupados em combater os preconceitos e estereótipos, sem esquecer das questões sociais, é o chamado "multiculturalismo crítico".

O adjetivo "crítico" precisa ser destacado nesse contexto, posto que se nos atentamos à discussão levantada por Maria da Glória Bordini (2006), que coloca o multiculturalismo como a versão norte-americana, despolitizada e relativista, dos Estudos Culturais ingleses. Para a autora, o multiculturalismo nos Estados Unidos –e também no Brasil como uma cópia do irmão do norte– está preocupado em estudar a diversidade cultural sem considerar, no entanto, as questões socioeconômicas que servem de pano de fundo na constituição das múltiplas e diferentes identidades culturais.

As ideias de Bordini (2006) para o multiculturalismo americano corroboram com os três primeiros tipos de multiculturalismos classificados por McLaren (1997) e demonstram a importância em que o adjetivo "crítico" acarreta no uso do termo quando se buscam outros objetivos mais comprometidos com as questões sociais e com o diálogo intercultural.

Ensino de Arte e multiculturalismo crítico

No âmbito do ensino de Arte o responsável por trazer a questão do multiculturalismo foi F. Graeme Chalmers –membro do grupo DBAE – *Discipline-based art education* (arte/educação com base na disciplina)– através da publicação de "*Art, Education and Cultural Diversity*" em 1989.

Em 2002, com a publicação do artigo "Seis anos depois de Celebrando o pluralismo: transculturas visuais, educação e multiculturalismo crítico", Chalmers (2010) revisa a suas ideias e apesar de, em termos gerais, manter sua postura em relação ao que defendeu na publicação de 1989, salienta que é preciso mudar o enfoque do multiculturalismo que ele chama de "celebratório" para o multiculturalismo crítico ou insurgente, defendendo que a justiça social precisa permear o trabalho do arte/educador.

O autor incentiva o estudo das culturas em seus próprios contextos culturais e aponta como objetivos da arte/educação multicultural crítica:

- promover a compreensão transcultural a partir da identificação de semelhanças e diferenças, dentro e entre os diversos grupos culturais;

- reconhecer, aceitar e celebrar a diversidade étnica e cultural na arte no interior da nossa sociedade plural;
- manter uma postura crítica e reflexiva para saber detectar o etnocentrismo, os estereótipos, os preconceitos, a discriminação e o racismo nas diferentes abordagens educativas e/ou artísticas.

Sob essa perspectiva os arte/educadores precisam fomentar uma compreensão da arte a partir de diferentes perspectivas, realçar a compreensão de outras culturas, demonstrar que a arte é uma parte importante das atividades humanas e promover a transformação social.

A partir de uma postura educativa multicultural crítica, os pressupostos canônicos da história da arte ocidental como única referência necessitam ser combatidos e a diferença valorativa entre cultura dominante e cultura popular, que geralmente desemboca no entendimento da primeira como a "boa e verdadeira" cultura, perde sentido.

Não se trata, no entanto, de cair no relativismo do "tudo vale", ou ainda, de desprezar as referências da cultura dominante. Os cânones da cultura hegemônica, além da beleza estética que podem ou não possuir, são importantes para entender o contexto histórico em que se estabeleceram. Além disso, as consideradas obras-primas do patrimônio artístico, que sempre ou quase sempre estão vinculadas à cultura dominante, não só nos permitem entender a ideologia que vigorava na época em que foram produzidas e/ou selecionadas para pertencer do patrimônio nacional, como também são em muitos casos a principal referência das produções da cultura popular. De todos os modos, o movimento contrário também ocorre com frequência, ou seja, a cultura dominante também busca muitas vezes na cultura popular as suas referências, negociando constantemente.

Precisamos estar conscientes do hibridismo cultural, como alerta Chalmers (2010, p. 249): "os arte/educadores têm sido muito vagarosos em lidar com a hibridação, apesar de as novas abordagens do ensino da cultura visual reconhecerem a importância desse conceito". Portanto, pensar a cultura sem classificá-la em categorias estáticas, entendendo-a partir do conceito de hibridação de Canclini (2003), que defende que não há autenticidade ou pureza cultural, todas as manifestações culturais são resultado de múltiplas alianças.

Sob essa perspectiva, as identidades culturais apresentam-se como processos permanentes de "negociação cultural" (BHABHA, 1998) que resultam em hibridismos e que, portanto, impossibilitam que ocorra a tão temida homogeneização cultural, uma vez que os seres humanos apresentam uma força inesgotável em resistir as imposições de uma determinada

cultura, como podemos observar na própria configuração cultural brasileira em relação, por exemplo, às negociações da cultura europeia com a cultura africana ou indígena que a caracterizam.

No âmbito das artes, precisamos seguir a mesma linha de pensamento que embasa o conceito de cultura e deixar de lado as diferenciações com caráter de valor entre arte culta e popular. Como educadores de arte, é nossa responsabilidade referenciar as diferentes manifestações culturais, sejam elas da cultura hegemônica, popular ou de massa, contextualizando-as, no sentido de mostrar aos educandos onde repousa o valor e o significado de cada uma delas, não deixando espaço para o preconceito e o menosprezo. Como bem destaca Toni Flores Fratto (1987, p.135-36 *apud* Chalmers, 2003),

> O fato é que arte como tal não existe. Ou seja, não existe uma coisa que em si mesma seja arte. A arte em si mesma não é um fenômeno humano universal, senão uma categoria sintética ocidental, e bastante recente. O conceito em questão gerou infinitas reflexões enganosas em etnografia, historia da arte e teoria estética, e serviu principalmente para falsificar as condições sociais que mantêm os atos de criação e o prazer sensual fora da experiência da maioria socialmente explorada.

Chalmers (2003) enumera algumas questões norteadoras de um trabalho de arte/educação multicultural e crítico, que evite as armadilhas das reflexões enganosas:

1. Como podemos definir a arte de maneira que abarque todas as manifestações?
2. O que significa arte em outras culturas?
3. Para que se utiliza a arte?
4. O que constitui uma "boa arte" em diferentes contextos culturais?
5. Quem decide o que é bom ou ruim, a partir de quais normas e por quais razões?

Essas perguntas são interessantes de serem utilizadas porque nos auxiliam a pensar de maneira mais profunda a questão multicultural no ensino de Arte, uma vez que deslocam o eixo da arte hegemônica e permitem pensar a arte a partir de múltiplas perspectivas. No contexto da arte brasileira e de suas inúmeras matrizes culturais, esse encaminhamento é muito fértil porque desloca a análise da arte do cânones europeus, para ser estudada a partir de outras perspectivas mais ligadas ao seu próprios meios e locais de produção. Além disso, é necessário mostrar aos educandos que a arte codifica valores e ideologias, e que tanto a produção como a apreciação estão vinculadas a processos políticos e ideológicos.

Outro aporte importante de Chalmers (2003) para o ensino de Arte, na perspectiva do multiculturalismo crítico, são os enfoques que precisam ser utilizados para que se possa compreender a diversidade cultural. Para o autor, existem cinco níveis de compromisso entre o ensino de Arte e a diversidade, no entanto, somente dois enfoques auxiliam os alunos a compreenderem com a cultura dominante e as demais culturas se conectam e interatuam.

No chamado "enfoque de compreensão transcultural ou transformativo", os conceitos, os problemas e os temas são vistos desde de múltiplas perspectivas de diferentes grupos culturais, de maneira a colocar em destaque a arte de grupos particulares por razões de equidade e justiça social. Para o autor, este é o enfoque mínimo exigido para um trabalho de ensino de Arte comprometido com o multiculturalismo crítico.

Por outro lado, como situação ideal de arte/educação multicultural, Chalmers (2003) coloca o "enfoque de capacidade de decisão e de ação social". Esse enfoque vai além da compreensão da arte em contextos transculturais e tem implicações para o estudo e a criação da arte como forma de ação social. A capacidade de decisão e ação cultural exigem que professores e estudantes ultrapassem o reconhecimento da diversidade e desafiem os cânones e estruturas do mundo artístico da cultura dominante. Nessa perspectiva, a arte/educação converte-se em fator de reconstrução social, e os alunos se comprometem a estudar e a utilizar a arte para desmascarar e desafiar todo tipo de opressão.

As estratégias do ensino da arte multicultural propostas por Chalmers têm, portanto, como objetos de estudo as produções materiais e imateriais, mostram-se transdisciplinares e se fundamentam, sobretudo, nas diversas práticas socioculturais, sem perder de vista as relações de poder intrínsecas.

Referências

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BORDINI, Maria da Glória. Estudos Culturais e Estudos Literários. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 11-22, setembro, 2006.

BORGES, Lukas Magno; BICALHO, Poliene Soares dos Santos. Indígenas no livro didático e na sala de aula: estudo de caso Ceres-GO (2011-2012). In: III Congresso Internacional De História Da UFG: História e Diversidade Cultural, 2012, Jataí. **Anais[...]**. Recuperado em 05 de março de 2013 de http://www.congressohistoriajatai.org/anais2012/Link%20(137).pdf

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008.

BRASIL. **Lei nº 10.638**, de 9 de janeiro de 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural. Brasília, 1997.

BRASIL. **Lei nº 9.9394** (Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional), de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

CANCLINI, Nestor García. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 2003.

CHALMERS, F. Graeme. Seis anos depois de Celebrando o pluralismo: transculturas visuais, educação e multiculturalismo crítico. In: BARBOSA, Ana Mae. **Arte/Educação Contemporânea:** consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2010.

CHALMERS, F. Graeme. **Arte, educación y cultura**. Barcelona: Paidós, 2003..

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MORIN, Edgar. **O método 5:** a humanidade da humanidade. Porto Alegre: Sulina, 2002.

RICHTER, Ivone Mendes. I**nterculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

UNESCO. **Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural**. Paris, 2009.

UNESCO. **Declaração do México sobre as Políticas Culturais**, 1982.

ZAMBONI, Ernesta (Org). **Digressões sobre o ensino de história:** memória, história oral e razão histórica. Itajaí: Maria do Cais, 2007.

ENSINO DE ARTE NO COLUN: TRAJETÓRIAS E DESAFIOS DAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS NA COMPOSIÇÃO CURRICULAR

Beatriz de Jesus Sousa[1] – COLUN/UFMA
Micael Carvalho dos Santos[2] – COLUN/UFMA

Resumo
O presente trabalho apresenta a organização curricular desenvolvida no Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão a partir do estudo das Artes Visuais, da Música e do Teatro. As linguagens artísticas são estudadas anualmente, sob orientação de professores licenciados em suas respectivas linguagens, em salas específicas e com estrutura adaptada às suas necessidades. Cabe salientar que esta proposta vem se destacando e trazendo importantes resultados do ponto de vista da qualificação do ensino e do desenvolvimento de projetos com impacto na formação integral dos educandos, garantindo que, durante os Ensinos Fundamental e Médio, as turmas possam ter contato com todas as linguagens artísticas ofertadas por professores com formação na área. Para tanto, além da carga-horária de sala de aula, em que os estudantes têm acesso a todas as linguagens artísticas, os professores também desenvolvem atividades por meio de projetos didáticos, de ensino, de pesquisa e de extensão.
Palavras-chave: Ensino de Arte. Linguagens Artísticas. Currículo.

Introdução

O Colégio Universitário (COLUN) foi criado no dia 20 de maio de 1968, pelo Conselho Diretor da Fundação Universidade do Maranhão, atual Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Direcionado para os filhos dos funcionários da Universidade, o COLUN iniciou suas atividades ofertando somente o 3° ano do "segundo grau", que hoje é o Ensino Médio, mas, posteriormente, em 1970, passou a ofertar os três anos do Ensino Médio.

Em 1980, houve a reestruturação do Colégio Universitário e a sua transferência para a periferia da cidade, a Vila Palmeira, ocupando prédio construído pela rede Estadual. O colégio expandiu a oferta de vagas, passando a contar com Pré-Escola Comunitária, Ensino de 1º e 2º Graus, Cursos Técnicos e Curso de Magistério.

[1] Professora de Arte do Colégio Universitário da UFMA. Mestra em Cultura e Sociedade (2012), pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA, possui graduação em Educação Artística (2003) e pós-graduação em História do Maranhão (2006) também pela UFMA.1. E-mail: beatrizdejesussousa@yahoo.com.br.
[2] Professor de Música do Colégio Universitário da UFMA. Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (PPGE-UFMA). Licenciado em Música pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA (2016). Especialista em Educação Musical pela Universidade Cândido Mendes - UCAM (2017). 2. E-mail: micaelmusic@gmail.com.

Vale lembrar que desde o final da década de 1980, o estado de conservação do prédio foi sendo progressivamente deteriorado. As políticas de austeridade fiscal e a consequente falta de verbas para as universidades federais colaboraram para o aprofundamento dos problemas estruturais do Colégio Universitário. Desse modo, ensino fundamental e médio passaram a ser ofertados em um único prédio. Nesse contexto, surgiu o projeto de transferência para o campus da UFMA. Outro marco importante na trajetória do COLUN foi a criação dos Cursos Técnicos de Enfermagem, Meio Ambiente e Administração e a extinção do Curso de Magistério, nível Médio na Modalidade Normal.

Em 2009 ocorreu a consolidação da transferência do COLUN para o Campus do Bacanga, com o oferecimento de vagas a partir do 5º ano do Ensino Fundamental. Nessa nova conjuntura, realizaram-se ampliações no quadro docente e administrativo e nos espaços físicos da escola, como implantações de laboratórios de Informática, Enfermagem e Arte. Atualmente, os cursos de Administração e Meio Ambiente sofreram uma alteração curricular e passaram a ser Ensino Médio Integrado.

Como resultado desse período de conquistas e ampliações, hoje contamos com um quadro de cinco arte/educadores com formação em Artes Visuais, Música e Teatro, que trabalham em salas específicas, estruturadas de acordo com as suas linguagens artísticas. Na composição curricular, temos a cada ano o estudo de uma linguagem artística, com duas horas de aula semanal, de modo que todas as turmas tenham a garantia de estudar as três linguagens oferecidas pela escola.

Segundo Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental,

> É extremamente importante destacar que o ensino de Arte possui uma metodologia específica e complexa, que exige profissionais qualificados com formação e conhecimentos específicos para cada linguagem artística, sendo estas as artes visuais, a dança, a música e o teatro (MARANHÃO, 2019, p. 187).

Desse modo, a arte/educação pode desenvolver processos de criação autorais e estimular o conhecimento nas linguagens das artes visuais, do audiovisual, da dança, do teatro, das artes circenses e da música. Com a implantação do ensino de Arte a partir das Artes Visuais, Música e Teatro no COLUN, acreditamos estar trilhando o caminho em direção a um currículo que favoreça o desenvolvimento pleno dos nossos estudantes (ROCHA, 2016).

Arte e Linguagens Artísticas em trajetórias no COLUN/UFMA

O ensino de Arte, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, está voltado para a apropriação "de saberes culturais e estéticos inseridos nas práticas de produção e apreciação artísticas, fundamentais para a formação e o desempenho social do cidadão" (BRASIL, 2000, p. 46). Nesse sentido, buscamos possibilitar aos estudantes do COLUN o contato com os conhecimentos artísticos e estéticos necessários para que possam se desenvolver como cidadãos reconhecidos e conscientes diante do patrimônio cultural da sua cidade e do seu país, respeitando a produção de outros povos e lugares.

A partir dos conhecimentos construídos no Ensino Fundamental e Médio, as diretrizes propostas para a área buscam contribuir para o fortalecimento das capacidades sensitiva, inventiva, crítica e expressiva dos estudantes, através do estudo de identidades artísticas, auxiliando no exercício da cidadania e da ética, indispensáveis para a construção de uma sociedade melhor.

Contudo, o ensino de Arte na educação escolar não atende ao objetivo principal de formar artistas. Antes, busca proporcionar experiências de produção, apreciação e contextualização de diferentes linguagens artísticas como forma de ampliar o vocabulário expressivo e a sensibilidade humana, reconhecendo a arte enquanto conhecimento sensível-cognitivo, voltado para um fazer, um apreciar e um conhecer, que proporcionam uma reflexão sobre sua própria história, assim como sobre outros contextos (BRASIL, 2001).

Música, Teatro, Dança e Artes Visuais são linguagens artísticas que devem ser estudadas na educação escolar de acordo com as especificidades de cada uma, embora até o presente momento a escola ainda não disponha de professores de todas as linguagens. Nesse sentido, a presente proposta volta-se para o ensino das Artes Visuais, do Teatro e da Música. Entretanto, a ampliação da carga horária da disciplina deveria ser compreendida como um dos pressupostos necessários para a garantia do estudo da disciplina com mais propriedade, buscando introduzir o contato mais aprofundado com todas as linguagens da arte, haja vista que, apesar de termos duas aulas semanais, elas ainda se mostram insuficientes para o trabalho que queremos e podemos realizar.

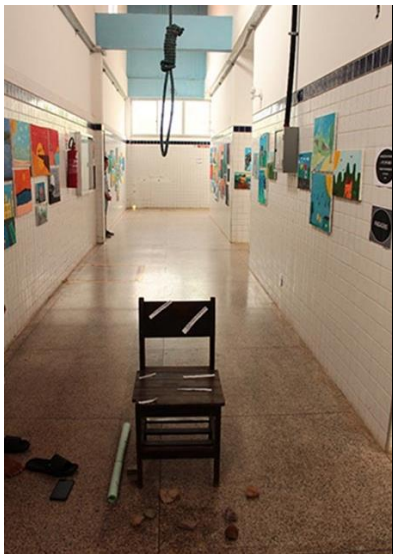
É necessário destacar que através do estudo da Arte o cidadão desenvolve sua sensibilidade e expressividade, percebendo que é capaz de se comunicar de diversos meios, de acordo com a sua necessidade e interesse. Dessa forma, elaborar imagens, utilizar a capacidade expressiva do corpo e criar diferentes formas musicais, são estratégias acessíveis a qualquer

pessoa que desenvolva suas potencialidades artísticas e domine os diferentes códigos das linguagens da arte.

Vale destacar que os conteúdos de Arte podem ser articulados a diversas disciplinas escolares, principalmente aquelas que compõem a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias a partir da compreensão de que arte também possui códigos passíveis de serem compreendidos e que podem ser analisados de acordo com os diferentes contextos e épocas. As linguagens artísticas podem ser interligadas às linguagens das culturas verbais, corporais e informatizadas, entre outras.

Nessa perspectiva, é importante trabalhar com a inclusão de conteúdos relacionados aos temas transversais - ética, pluralidade cultural, meio ambiente, orientação sexual, saúde, trabalho e consumo (BRASIL, 1998), de modo a ampliar o rol de conteúdos específicos da área de conhecimento, relacionando-a a questões de cunho social, político e cultural que não podem ser ignoradas e que dialogam com outras áreas de conhecimento. Assim, as aulas de Arte oferecem um espaço privilegiado para tratar dessas questões, pois os trabalhos produzidos em distintas culturas agregam temáticas diversificadas e aspectos característicos de diferentes relações sociais, de modo que tanto em imagens, quanto em músicas, danças ou apresentações teatrais, podem ser abordados os temas que dialogam com diferentes áreas de conhecimento, como na imagem abaixo, cuja produção discutiu depressão e suicídio.

Fig 1. "The Chair" - Instalação artística sobre depressão e suicídio – São Luís – MA.



Fonte: Acervo dos autores (2018)

Essa perspectiva de diálogo com outros temas pode ser desenvolvida tanto nas aulas do componente curricular, como em projetos integrativos de diferentes áreas do conhecimento. Nesse sentido, a escola vem se destacando e trazendo importantes resultados do ponto de vista da qualificação do ensino e do desenvolvimento de projetos com impacto na formação integral dos educandos, desde sua implantação por linguagens, garantindo que, durante os Ensinos Fundamental, Médio e, mais recentemente, Médio Integrado, as turmas possam ter contato com as linguagens artísticas ofertadas por professores com formação na área, conforme se comprova abaixo:

Tabela 1 Oferta anual do Ensino de Arte no COLUN por linguagem artística no Ensino Fundamental

	2014	2015	2016	2017	2018	2019
5º ano	ARTES VISUAIS	ARTES VISUAIS	ARTES VISUAIS	MÚSICA	MÚSICA	MÚSICA
6º ano	MÚSICA	ARTES VISUAIS	MÚSICA	MÚSICA	MÚSICA	MÚSICA
7º ano	MÚSICA	TEATRO	ARTES VISUAIS	ARTES VISUAIS	TEATRO	ARTES VISUAIS
8º ano	TEATRO	ARTES VISUAIS	TEATRO	MÚSICA	ARTES VISUAIS	ARTES VISUAIS
9º ano	ARTES VISUAIS	MÚSICA	ARTES VISUAIS	ARTES VISUAIS	ARTES VISUAIS	TEATRO

Tabela 2 Oferta anual do Ensino de Arte no COLUN por linguagem artística no Ensino Médio

	2014	2015	2016	2017	2018	2019
1º ano	ARTES VISUAIS	ARTES VISUAIS	MÚSICA	ARTES VISUAIS	TEATRO	ARTES VISUAIS
2º ano	TEATRO	TEATRO	TEATRO	TEATRO	MÚSICA	MÚSICA
3º ano	MÚSICA	MÚSICA	ARTES VISUAIS	MÚSICA	ARTES VISUAIS	TEATRO

Como pode ser percebido, em sala de aula, como componente curricular obrigatório, o ensino de arte garante que todos os estudantes tenham acesso às linguagens artísticas oferecidas no ensino fundamental e médio. Contudo, os professores e professoras também desenvolvem atividades específicas por meio de projetos didáticos, de ensino, de pesquisa e de extensão, que estimulam outras formas de participação e levam em consideração o interesse e protagonismo dos estudantes.

> A escola, como instituição social formadora e com um currículo amplo, tem papel determinante na articulação e desenvolvimento de ações pedagógicas que estimulem o protagonismo dos estudantes. A formação desse protagonismo deve ser vinculada ao currículo escolar, por meio das diferentes áreas do conhecimento, traduzidas em práticas e vivências que enriqueçam sua preparação para a vida, para o mundo do trabalho e para a construção de valores éticos, morais, de respeito e de responsabilidade social (MARANHÃO, 2017, p. 13).

Desse modo, vale mencionar as ações coletivas e os projetos individuais por linguagens artísticas desenvolvidos mais recentemente, como resultado do enriquecimento curricular do COLUN:

AÇÕES COLETIVAS EM 2018: ARTES VISUAIS, MÚSICA E TEATRO

- FESTIVAL DE ARTES "50 TONS, SONS E EXPRESSÕES" – trabalhos comemorativos dos 50 anos do Colégio Universitário da UFMA, envolvendo professores de Arte, Língua Portuguesa, Língua Espanhola Língua Francesa e Língua Inglesa;
- MOSTRA ARTÍSTICA DO COLUN NO SICEA REGIONAL (Seminário das Escolas de Aplicação) – exposição de trabalhos artísticos, desenvolvidos durante o ano letivo.

PROJETOS INDIVIDUAIS POR LINGUAGENS ARTÍSTICAS EM 2018:

- Entrecena – grupo de teatro com estudantes do ensino médio;
- Teatro mirim "É Hora de Brilhar" – grupo de teatro com estudantes do ensino fundamental;
- Coral "Nossa Voz" – com estudantes do ensino fundamental e médio;
- Banda musical – com estudantes do ensino médio;

- Apresentação do Entrecena no Festival de Teatro Estudantil de Pindamonhangaba – SP;
- Estrepolias em Cena – apresentações dos grupos de teatro nos intervalos;
- Intervenções Artística no COLUN: educação, diversidade e desenvolvimento – projeto de intervenções e instalações visuais na escola.

AÇÕES EM OUTROS ANOS E PROJETOS:

- Projeto Serra da Capivara;
- Projeto Biblioteca Digital da Baixada Maranhense;
- Projeto Artesanato e Gênero na Baixada Maranhense;
- Projeto Flauta Doce;
- Projeto de Cordas:
- Projeto de Extensão Semeando Saberes;
- Mostras Artísticas;
- Musical "Vozes de uma geração: histórias da MPB";
- Produção de vários espetáculos com apresentações internas e externas;
- Projeto Banda Musical;
- Projetos de pesquisa com apoio da FAPEMA E DO CNQP;
- Diversas apresentações de trabalhos em eventos nacionais e internacionais;
- Orientação regular de Estágio e PIBID;
- Realização de visitas técnicas e artísticas.

Cabe ressaltar que, além dos nossos projetos, sempre contribuímos na organização de eventos e em comissões específicas desta instituição. Portanto, no tocante às potencialidades do ensino de arte, analisamos que essas experiências artísticas provenientes da participação em diferentes tipos de projetos, constituem formas de ensino-aprendizagem em Arte a partir das concepções de currículo não-tradicional (TADEU, 1999; CANDAU, 2011), cuja importância merece ser salientada, pois cria espaços de expressão, criação, lazer, entretenimento, sensibilização, prazer e conhecimento, fundamentais para o repertório técnico e estético dos estudantes, como pode ser visualizado em algumas imagens:

Fig 2. Apresentações teatrais do Entrecena – Festil / Pindamonhangaba – São Paulo.

Fonte: Acervo dos autores (2017-2018)

Fig 3. Apresentações musicais / São Luís – Maranhão.

Fonte: Acervo dos autores (2017-2018)

Fig 4. Produções Visuais / São Luís – Maranhão

Fonte: Acervo dos autores (2017-2019)

Nesse sentido, o Ensino de Arte, por meio das aulas regulares e da metodologia de projetos, contribui de forma efetiva para a ampliação das experiências cognitivas e das experimentações estéticas. E a "arte como linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por meio de nenhum outro tipo de linguagem, tal como a discursiva ou a científica" (BARBOSA, 2005, p. 99).

O ensino de Arte no COLUN busca estimular a expressão pessoal, a identificação cultural, o desenvolvimento coletivo e individual. Imagens, sons, gestos e movimentos contribuem para o conhecimento e "a visualização de quem somos, de onde estamos e de como sentimos" (BARBOSA, 2005, p. 99), em um processo de valorização do próximo e da sua cultura, de respeito à diferença e de autoconhecimento.

A primeira imagem, acima, reflete um sentimento coletivo de saudade do diretor querido por todos, carinhosamente chamado de o "milhor". Um sentir doloroso, que se manifestou em diversas apresentações do Festival de Artes em homenagem aos 50 anos da escola. Uma

manifestação de reconhecimento por toda a contribuição deixada pelo diretor Reginaldo Moraes, falecido em 2017.

A capacidade de se expressar, autoconhecer e se representar também foi percebida na exposição de retratos, como parte do estudo sobre a história do Colégio Universitário:

Fig 5. Exposição de retratos / São Luís – Maranhão

Fonte: Acervo dos autores (2018)

Por meio de todas essas iniciativas, avaliamos que a arte/educação proporciona uma experiência de imersão em outras formas de linguagem. No COLUN, podemos destacar como resultados obtidos a maior afetividade dos discentes participantes dos espaços artísticos, as potencialidades de criação e autonomia, o desenvolvimento de expressividades individuais e coletivas, a territorialização ampliada do espaço artístico na escola, a ampliação dos sentidos da Arte na Escola e, por fim, não menos importante, a conexão com a vida social.

Considerações finais

A partir da concepção do currículo em sua gênese como busca de compreensão e organização do processo educativo escolar (MOREIRA; TADEU, 2011), analisamos ações nas linguagens de Artes Visuais, Música e Teatro, desenvolvidas no Colégio Universitário, da Universidade Federal do Maranhão, na perspectiva de avaliar o processo desenvolvido, percebendo avanços e desafios na sua composição curricular.

Percebemos de forma positiva a proposição do estudo das linguagens artísticas a partir da formação dos docentes em Licenciaturas específicas de Artes Visuais, Música e Teatro, visto que a sua qualificação e formação artística e estética se refletiu no crescimento e amadurecimento dos discentes, tanto no sentido do conhecimento das potencialidades de cada linguagem, como do reconhecimento da importância da área enquanto componente curricular.

Como desafio a ser superado, constatamos a necessidade de implantação do ensino de Dança com um profissional habilitado na linguagem para completar o quadro docente da instituição e ampliar suas potencialidades, afinal, a dança na escola, enquanto atividade pedagógica, tem um papel fundamental, visto que suas atividades reforçam a autoestima, a autoimagem, a autoconfiança e o autoconceito. Por meio da dança, desenvolvem-se domínios do comportamento humano e estruturas corporais complexas (VERDERI, 2009).

Laban (1990) salienta que aprendemos a relacionar o mundo interior com o exterior através da dança, quando criamos, quando nos expressamos, quando interpretamos seus ritmos e formas. A dança é também um conteúdo fundamental na escola, pois leva os estudantes a conhecerem a si próprios e aos outros, a explorarem suas emoções, sentidos, movimentos e imaginação (PEREIRA, 2001).

Contudo, apesar dos nossos esforços para que consigamos qualificar ainda mais o ensino de arte no COLUN, ainda não conseguimos conquistar um código de vaga para o profissional com formação na área, conforme já desenvolvido em instituições de referência. Cumpre informar que o ensino de Arte é diferente do Ensino de Educação Física e que suas formações também diferem, embora ambos desenvolvam as potencialidades do corpo. Nesse sentido, priorizamos um profissional de arte e reforçamos a contribuição desta linguagem, como preconizam importantes documentos e legislações da Educação Brasileira.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro como as tecnologias contemporâneas. In: BARBOSA, Ana Mae. **Arte/educação contemporânea:** consonâncias internacionais. São Paulo, Cortez, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos**: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte.** Brasília: MEC/SEF, 2001.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras,** v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011.

LABAN, Rudolf. **Dança Educativa Moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

MARANHÃO. Governo do Estado. **Orientações curriculares para o ensino médio**: caderno de arte. São Luís, 2017.

MARANHÃO. Governo do Estado. **Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. – 12. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

PEREIRA, SRC et all. **Dança na escola:** desenvolvendo a emoção e o pensamento. Revista Kinesis. Porto Alegre, n. 25, 2001.

ROCHA, Eliza de Oliveira. **O ensino de música para alunos cegos em classe regular de ensino no Colégio Universitário da UFMA**. São Luís, 2016. 111f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional Em Artes). Universidade Federal do Maranhão.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VERDERI, EB. **Dança na escola:** uma abordagem pedagógica. São Paulo: Phorte, 2009.

ENSINO DE TEATRO NO CONTEXTO ESCOLAR MILITAR: COMO INTERVIR NO PROCESSO EDUCACIONAL ARTÍSTICO?

Roberta Bernardo[1] – CUCA/IFCE
Debora Frota[2] – CPM/SEDUC-CE

Resumo
Este artigo apresenta um relato de experiência que discute e reflete sobre o ensino de teatro na educação básica em um contexto militar, com o objetivo de conquistar espaço nas aulas de arte e foco no teatro em práticas de intervenções urbanas para efetivar os saberes da área teatral. Metodologicamente a proposta foi vivenciada em etapas: observação; proposição a partir do contexto dado; orientação de processos criativos; apresentações artísticas e avaliação da repercussão das ações. Os desafios desta experiência foram: Como ministrar aulas onde as/os estudantes não fossem apenas receptores de conteúdo? Como despertar proatividade nas turmas? Como despertar a confiança da gestão escolar para que o colégio pudesse vim a ser uma grande sala de aula? Por fim, em busca de que este estudo possa desenvolver análises sobre metodologia, conteúdos de teatro e os modos de avaliação, na perspectiva do diálogo percorrer sobre analogias entre o saber e o sabor da experiência.
Palavras-chave: Cotidiano escolar. Ensino aprendizagem. Intervenção urbana.

Introdução

Inicialmente, gostaria de tonar nítido que as experiências aqui compartilhadas foram desenvolvidas em quatro turmas de 1º ano do Ensino Médio do Colégio da Polícia Militar do Ceará General Edgard Facó, junto à supervisão e orientação da professora Debora Frota. Essas atividades surgiram da necessidade de realização do estágio supervisionado III, que é composto por observação e regência voltado para o ensino de arte - teatro na sala de aula. Foi proposto a ser desenvolvido em quatro momentos, que de modo didático, seguiu assim: Etapa um: Leituras e debates em sala, no curso de licenciatura da UFC; Etapa dois: Observação e escrita do plano de estágio na escola; Etapa três: Regência e planejamento das aulas junto a professora supervisora da escola; Etapa quatro: Relatoriar, refletir, analisar e auto avaliar sobre o que foi

[1] Mestranda em Artes (IFCE). Pós graduanda em ensino de artes pela FUTURA. Licenciada em Teatro (UFC) e atriz formada pelo Curso de Arte Dramática (CAD/UFC). Técnica em Dança pelo IACC/SENAC/SECULT. Professora de teatro da Rede CUCA Fortaleza. Desenvolve pesquisas com teatro, dança, intervenção urbana, educação e juventudes. robertabernardo00@gmail.com.

[2] Mestranda em Artes (IFCE). Licenciada em Teatro (UFC) e atriz formada pelo Curso de Arte Dramática (CAD/UFC). Preceptora do Programa de Residência Pedagógica (CAPES). Professora da SEDUC/CE, lotada no Colégio da Polícia Militar do Ceará. deborafrotachagas@gmail.com.

planejado e realizado como acréscimo ao meu processo educativo profissional em sala de aula. Paralelo a estes processos, realizar conversas livres com a professora supervisora de artes da escola para complementar o recurso metodológico escolhido.

Com o objetivo de perceber, analisar e refletir como se procedem as aulas, o conteúdo, as estratégias metodológicas e a avaliação abordada, como ainda os conhecimentos desenvolvidos em sala de aula no cotidiano da Educação Básica, a escolha da referida escola esta relacionada ao processo dos estágios anteriores, pois este foi meu 3º contato no ambiente escolar militar, criando inclusive laços afetivos com as/os estudantes e profissionais, entendendo melhor o processo de gestão da escola, assim, criando um estado de imersão pedagógica.

Estes fatos fizeram com que eu tivesse, de certa forma, algumas conquistas de confiança com esta comunidade escolar. E como o estágio é um recorte curto de estada na escola, esta escolha de processo continuado me fez perceber pequenas mudanças nos discursos de um/a estudante ou outro/a e esta pesquisa é uma resposta do que está sendo desenvolvido.

Já em relação aos conteúdos que foram abordados, parti do tema "O Estudo de Linguagens" do livro[3] didático que foi adotado pela escola e pela professora Debora Frota para os estudos do Ensino Médio. O recorte foi feito a partir das intervenções urbanas sensoriais, do corpo, do espaço, da relação com objetos e a criatividade em grupo, e orientado pela professora das turmas, com o auxílio do livro. Dentro deste contexto, o meu direcionamento foi trabalhar com um projeto, que visou aulas práticas - expositivas a partir de jogos do Ryngaert (2009), visando apresentação de um produto em coletividade ao final do bimestre como, por exemplo, apresentação artística, mesa redonda, escrita criativa, dentre outras possibilidades. Vale salientar a influência do Intercâmbio entre UFC e UNESP abordando Intervenção Urbana e Educação, que vivenciei exatamente no meio da prática deste estágio, onde tive contato com outros modos de pensar, compartilhar, sistematizar o que estava propondo às turmas. Desloquei meu olhar para perceber com mais significância o que estava realizando na escola, tanto que, meu desejo em atuar enquanto professora e não apenas como estagiária, hoje se encontra bem mais aflorado.

[3] "Por toda Parte" foi o livro didático escolhido a partir de uma seleção com duas propostas editoriais do PNLD, tenho como referência: Ferrari, Solange do Santos Utuari Por toda parte : volume único / Solange dos Santos Utuari Ferrari... [et al.]. – 1. ed. – São Paulo : FTD, 2013.

A experiência do olhar

O primeiro contato com as turmas de ensino médio foi como estagiária observadora na tentativa de perceber a prática, o envolvimento e comportamento disciplinar de cada turma, para em seguida escolher as minhas estratégias de invenção, na intenção de atrair as/os estudantes para o projeto. Metodologicamente, foi preciso organizar o conteúdo de um bimestre e pensar em um processo de princípio, meio e fim. De início já tive rejeição de uma das turmas pelo fato de não quererem estagiária(o) na sala e preferirem as aulas da professora. E logo pensei: E se eu fizesse diferente? E se os alunos participassem? E se mudássemos as cadeiras de lugar? E se o diretor/comandante aceitasse? E se desse conteúdos apenas subjetivos? E se os pais não reclamassem? E se eu ousasse? E se desse nota 10 para toda a turma? E se ministrasse aula fora da sala? E se apenas conversasse com as/os estudantes? E se a coordenadora pedagógica não interrompesse? E se eu não tivesse medo? E se as parcerias fossem reais? E se nós não cansássemos? E se não desse certo e eu insistisse? E se nós não classificássemos como certo ou errado? E se a turma colaborasse? E se apenas fizéssemos perguntas? E se… se… E se me mudasse? E se eu conquistasse a comunidade escolar? E se o Diretor/Comandante achasse importante se expressar? E se a psicóloga acompanhasse o meu pensamento? E se os regimentos internos fossem flexíveis? E se não mentisse, inventasse? E se… se eu… e se a turma… se a coordenadora… e se o diretor… se os pais… e se os/as outros/as professores/as… E se a escola fosse a sala de aula?

Devo confessar que o livro didático, o conteúdo e o planejamento encaminhado para o segundo bimestre que a professora supervisora desenvolveria, muito me favoreceu. Assim como ainda as aulas na universidade da disciplina de Estágio III, que teve a intenção de estimular modos de atuação na sala de aula da educação básica e a possibilidade de experimentar, construir aulas para adolescentes. Foi um desafio agradável e instigante, pois mesmo que as turmas fossem todas de 1º ano do ensino médio, cada uma tinha uma especificidade como, por exemplo, o modo de se relacionar, de participar ou não, de colaborar ou não, de responder aos estímulos, de testar a professora e assim por diante. Então, por mais que fosse um planejamento por dia, as estratégias de propor um diálogo, uma atividade prática, ou um exercício de conversa a partir de um tema, eram sempre diferenciadas e mesmo assim, algumas vezes, a proposta não se desenvolvia em determinada turma. Então, pensei: O conteúdo é importante, mas se não existir um modo que dialogue com as necessidades específicas de cada

turma, dificilmente estabelecerei um espaço de troca, de possibilidades e até de produção de conhecimento.

Estratégias do ensino de teatro no nível médio

Ao ler nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) que "as diretrizes enunciadas aqui buscam contribuir para o fortalecimento da experiência sensível e inventiva das/dos estudantes, e para o exercício da cidadania e da ética construtora de identidades artísticas" (PCNEM, 2000), esse entendimento me levou ao plano anual da professora supervisora da escola, que aborda os três pilares inspirados em Ana Mae Barbosa (2002): Conhecer (refletir), Ver (apreciar) e Fazer (produzir). Assim, pude ver caminhos metodológicos de como atuar neste contexto.

Ao folhear o livro didático, direcionei as perguntas geradas para a observação dos contextos das/dos estudantes com os quais desenvolveria um processo que já me inquieta há anos: o pensamento crítico poético político da intervenção urbana na escola a partir dos aprendizados em teatro. E pensando que a minha atuação ocorreu no nível médio, destaco que a metodologia e o modo didático

> Deve ser planejado em consonância com as características sociais, culturais e cognitivas do sujeito, tendo como referencial desta última etapa da Educação Básica: adolescentes, jovens e adultos. Cada um desses tempos de vida tem sua singularidade, como síntese do desenvolvimento biológico e da experiência social. Se a construção do conhecimento científico, tecnológico e cultural é também processo sócio-histórico, o Ensino Médio pode configurar-se como momento em que necessidades, interesses, curiosidades e saberes diversos confrontam-se com os saberes sistematizados, produzindo aprendizagens socialmente e subjetivamente significativas. Num processo educativo centrado no sujeito, a educação médio deve abranger todas as dimensões da vida, possibilitando o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando. (LODI, 2008, p. 9-10).

Assim, iniciei a abordagem das aulas, pensando em estimular as/os estudantes a gerar perguntas e a questionar a partir da prática teatral, utilizando a intervenção urbana como uma possibilidade. Como no bimestre anterior as turmas estudaram sobre o que é e o que pode ser arte e a questionar a arte a partir da própria produção artística, o passo seguinte seria provocá-los a criar, a refletir, a desenvolver conhecimentos a partir de determinados conteúdos: corpo, improvisação, espaço e jogo. E desde já, vislumbrando apresentações na escola, fora de sala

tradicional de aula e dialogando com o pensamento de Lodi (2008), que diz da importância dos discentes vivenciarem ações artísticas com características sócio – cultural – político.

Para tanto, como o foco é pensar nas metodologias para se firmar a potência do ensino em teatro no nível médio, foram utilizados recursos como imagens projetadas, vídeos, jogos com objetos e visita ao teatro do Centro Urbano de Cultura, Arte e Esporte – CUCA da Barra do Ceará[4], para apreciações de espetáculos, que evidenciassem reflexões poéticas e políticas.

Dentre outras estratégias de ensino que geraram diálogos e para despertar novas cognições como a ativação para a realização de conexões dos exercícios, dos conteúdos e dos conhecimentos em teatro, foram propostas atividades, neste caso, a elaboração de intervenções urbanas que envolvessem o pensamento de toda a turma

> Não somente na esfera do teatro como em qualquer área do conhecimento, os pressupostos metodológicos de uma metodologia de ensino necessitam proporcionar o conhecimento da estrutura teórico-prático dos procedimentos que levam à aprendizagem, ensejando a incorporação do pólo instrucional ao pólo sócio-cultural. Nessa trajetória, o que se convencionou denominar de metodologia do ensino adquire um valor relativo que se configura no enlace entre educador e educando, em meio às condições objetivas (matéria, situação escolar, ambiente etc.) e subjetivas (pessoas, comunidades, etc.). (KOUDELA; ARÃO, 2006, p. 63)

Vale salientar, na perspectiva dos autores acima, que tive o livro adotado pela escola enquanto um dos recursos metodológicos, onde dispõe de espaços para que o(a) professor(a) possa criar as suas próprias conexões e desenvolver, inclusive, a sua linha de raciocínio, a fim de construir seu percurso didático metodológico.

De certo modo, reflito agora qual a real utilidade do livro. É um manual, um guia? Talvez devamos, enquanto estagiária – professora, tê-lo como um guia de possibilidades, pois se pensarmos nas formações específicas de cada linguagem (dança, teatro, artes visuais e música), que devem ser abordadas na construção curricular do nível médio, como perpassar pelo que é arte? E, semelhante a outras áreas, o teatro pode pensar, histórica e tecnicamente, possibilidades de como as outras linguagens dialogam e ou influenciam esta prática teatral, com a qual temos acesso no tempo corrente. Assim, podendo firmar um espaço não apenas de arte, mas a partir de cada linguagem de atuação dos professores formados e dos estagiários, contribuindo de forma mais ampla para a formação dos discentes da educação básica.

[4] A Barra do Ceará é um bairro próximo a escola, contudo as/os estudantes nunca tinham visitado a Instituição.

Intervir – escola enquanto sala de aula

Sai, então, das interrogações para possíveis respostas e propus uma prática, na tentativa de proporcionar diálogo e curiosidade, em relação ao que seria realizado no bimestre, tanto em mim quanto nas/nos estudantes. E dado que o conteúdo era intervenções urbanas sensoriais, o corpo, o espaço, a relação com objetos, culminando em um processo de criatividade em grupo, escolhi trabalhar a partir do jogo com o olhar de que "Joga-se para si, joga-se para os outros, joga-se diante dos outros" (RYNGAERT, 2009, p. 33).

Na pretensão de estimular um olhar crítico para a produção estética de ações coletivas, tendo como base gerar perguntas em torno da prática de jogo, percebo meu dialogo com o referido autor, quando este expõe que "gostaria de mudar de perspectiva, centrar a reflexão em torno da dimensão do jogo que existe nas diferentes práticas e me preocupar com a relação do indivíduo com o mundo" (RYNGAERT, 2009, p. 29). Assim, cheguei as seguintes perguntas que lancei para as turmas na intenção das mesmas pensarem sobre o que estavam tendo acesso: O que é possível dizer com o teatro que pratico? Quais os conhecimentos que construí em teatro neste bimestre? O que posso mover com a minha ação teatral?

A proposta era que as respostas aparecessem nas investigações dos exercícios e nos debates em sala de aula. Mesmo que cada turma tenha respondido de modo diferenciado às provocações feitas, todas se utilizaram da intervenção urbana, onde o corpo e o espaço estiveram enquanto questão reflexiva no pensamento de cada turma.

Logo de início, a minha primeira regência foi desenvolver uma autoavaliação com a turma e o processo orientado pela professora supervisora foi: Partir unicamente do debate, iniciando com a seguinte pergunta: Qual é a média[5] do colégio? Em seguida, qual a média da turma em relação aos exercícios, participação e envolvimento da turma? Em três das quatro turmas o diálogo foi envolvente sobre o que é a nota, como cada um/a participou e coletivamente chegaram as seguintes notas: 1° ano C - nota 9,0 (nove), 1° ano F - nota 10,0 (dez), 1° ano G - nota 8,5 (oito e meio). Já o 1º ano E, que é a primeira aula do turno tarde, deu-se uma nota 6,0 (seis). Esta turma criou outra forma de debate. Alguém simplesmente disse "6,0" e todos concordaram. Acontecia uma fala ou outra, mas houve muita dificuldade de expressar a opinião. Um detalhe importante é que estes/as estudantes são vistos na escola como problemáticos, que tem preguiça de pensar, de refletir e muitas ausências nas aulas.

[5] A escola possui um sistema de avaliação com três notas, onde a média final para a aprovação da/do estudante no ano letivo deve ser no mínimo a nota 7,0.

Diante disto, senti que é difícil desenvolver uma proposta que precise de diálogo ou de ações em coletividade, contudo ao gerar perguntas como, qual nota a turma gostaria de ter, como fazer para alcançar esta nota e já que a turma está a baixo da média o que pode ser feito daqui para frente para que este quadro seja revertido, percebi que as/os estudantes eram envolvidos com as falas uns dos outros, e no decorrer da aula todos tinham algo para colocar.

Diante do quadro delicado, precisei de mais atenção para que se instaurassem algumas propostas. Decidi expor registros de vídeos de intervenções urbanas como "o corpo é a casa", "corpo coletivo" e "rede de elástico" da Ligya Clark (1974) e mostrar imagens de intervenções urbanas na cidade de Fortaleza, para depois realizar exercícios em equipes, na intenção de discutir a relação com o outro, a sala e a escola, para que nas aulas seguintes as turmas pensassem conjuntamente e cada uma apresentasse sua intervenção urbana na hora no intervalo, nos espaços abertos da escola. Esta seria uma das possíveis respostas para as perguntas geradas no início, pois o conceito de jogo em Ryngaert (2009) nos propõe pensar o indivíduo no espaço e com o mundo, então o que eu posso dizer com o teatro que pratico?

Podemos perceber no registro a seguir que as atividades quebraram as barreiras da sala de aula e foram para os corredores, para as plantas, para o pátio da escola, na tentativa de estender os diálogos sobre as aulas de arte – teatro. Ocorreu um movimento diferente entre as/os estudantes, que perguntavam o que estava acontecendo, aproximavam-se, estranhavam, de certo modo saíram do percurso comum que ocorria nos intervalos entre as aulas. Já os monitores militares ficaram de alerta, observando e, por fim, chegaram inclusive a participar, colaborar com uma intervenção ao assinar um abaixo-assinado se comprometendo em não violar o corpo feminino, como uma das propostas de intervenção de uma determinada turma.

A intenção das turmas era fazer com que seus colegas questionassem sobre o que nos rodeia pode ser material, conteúdo e discurso na prática teatral, ou talvez este seja um desejo meu enquanto artista docente.

Fig. 1 Intervenção "O que eu questiono na sociedade". (Turma do 1° F)

Fonte: Arquivo pessoal

No registro acima, turma F do 1º ano, as/os estudantes saíram pela escola de olhos vendados e cada um/a segurando um cartaz feito de cartolina, com escritas a partir do que cada um/a queria dizer a sociedade. Por exemplo, perguntando como seria o futuro, se o futuro que vislumbramos é o que queremos, pedindo respeito ao ator/atriz dentre muitas outras reivindicações que atraíram muitos olhares.

Já o registro abaixo, da turma G, distribuiu pelas paredes e nas plantas diversos lambe-lambes contando histórias de mulheres que sofreram abuso sexual, como ainda se dividiram em subgrupos para passar um abaixo-assinado para que todos os cidadãos do sexo masculinos presentes na escola, fossem discentes, funcionários, professores e ou militares, assinassem como modo de comprometimento de que não violariam os corpos das mulheres.

Fig. 2 Intervenção "O corpo da mulher não é público". (Turma do 1º G)

Fonte: Arquivo pessoal

Todas as ações ocorreram no intervalo de vinte minutos e gerou uma grande repercussão na comunidade escolar, ao ponto de muitos perguntarem quem era o responsável pelos/as estudantes que estavam realizando manifestação[6] dentro da escola. Uma ação como esta tem um caráter transformador em um ambiente de educação básica militar, porém deve ser trabalhada com cuidado e atenção para não gerar ruídos de comunicação.

Fig. 3 Estudantes lendo uma história de abuso sexual em um lambe-lambe que foi exposto por uma das turmas.

Fonte: Arquivo pessoal

As/os estudantes, de algum modo, estavam em um exercício de cidadania e utilizando dos conhecimentos de teatro para dialogar e refletir sobre temas sociais e políticos, pois acredito que a passagem pela escola é uma espécie de treinamento para atuar em sociedade.

Quanto ao desempenho das turmas, vale lembrar que aquela turma tida como dificultosa e não muito participativa, também desenvolveu sua ação, mesmo não tendo conseguido realizar o último tópico das regras do exercício, que era registar a intervenção em audiovisual. Contudo, realizaram um grande aglomerado de jovens no meio do pátio e ficaram lá parados por cinco minutos e quando perceberam que havia uma certa plateia ao seu redor, cada um/a dizia um nome, uma cidade e uma história de abuso, causando dúvidas e questões no público e nos passantes, se as histórias eram reais ou fictícias.

E se uma das funções do ensino é gerar questões, refletir e a estimular a pensar, percebo que este processo de quatro meses de estágio me atravessou de modo que me tirou o sono ao me investigar na aventura de descobrir metodologias para a sala de aula, não apenas de ensino, e sim de troca na produção de conhecimentos.

[6] Segundo o regulamento escolar não é permitido qualquer tipo de manifestação por parte das/dos estudantes que critique a ordem e a disciplina do sistema militar.

Considerações finais

Este foi o terceiro estágio que vivenciei e saio com a sensação de que acentuei alguns i's que se encontravam sem os pingos. Não que todos precisem, mas o fato do recorte deste percurso ter sido o ensino de arte – teatro, trouxe outra perspectiva em relação as possibilidades da educação básica e principalmente da educação para jovens.

Ao pensar que em um bimestre foram realizadas quatro frentes de pensamentos reflexivos, "O corpo da mulher não é público", "Estereótipo em relação com a sociedade", "O que eu quero questionar na sociedade" e "Histórias de mulheres que sofreram abuso sexual", surgidos dos questionamentos levantados em sala de aula e dos conhecimentos em teatro, mantém-se em mim a vontade latente de insistir na formação continuada em arte - teatro.

Diante desses aspectos de materialização do conhecimento, da possibilidade de trabalhar a partir de projetos bimestrais, foi despertado um outro anglo de visão e projeção em mim, que se relaciona com uma provocação acrescentada já na reta final deste estágio: A relação do saber com o sabor.

Percorrendo as etapas dessa experiência penso no sabor salgado junto ao apimentado e como fui em busca dos conteúdos, de metodologias e de estratégias enquanto plano B, caso a metodologia A não funcionasse. Para construir a trilha dos conhecimentos que gostaria despertar nas/nos estudantes de 1° ano do ensino médio, fiz o mesmo em relação ao sabor. Como já sabia o gosto que se sobressaíra, o sal e a pimenta, embora sei que não surgiram de repente, eles vieram aparecendo aos poucos ao longo do bimestre, decidi cozinhar uma receita de "escondidinho" de batata inglesa para apresentar meu relatório de estágio na UFC. Os ingredientes foram: linguiça calabresa defumada, manjericão, gengibre, milho, tomate, alho, cebola, castanhas, pimenta em pétalas, sal e azeite. Sempre pensando no gosto individual e na combinação de todos eles, assim como pensei no conteúdo corpo junto a metodologia do jogo. Que gosto tem essa combinação?

Em uma panela cozinhei as batatas, piquei todos os outros ingredientes e em uma frigideira grande refoguei tudo no azeite e acrescentei sal e pimenta a gosto. Peguei as batatas, descasquei, fiz um purê com requeijão, expus metade deste em uma travessa quadrada de vidro, em seguida acrescentei todo o refogado em cima, cobri-os com o restante do purê e levei ao forno por vinte minutos.

O cheiro me fez salivar diversas vezes, assim como vibrei em muitos momentos da regência das aulas, mas o gosto mesmo, talvez seja mais vivo com um certo tempo de maturação do saber e o sabor se acentua com um tempo de descanso.

Entre um ingrediente e outro lembrei do pensar toda a escola enquanto sala de aula e a ansiedade ao desenvolver a proposta. Assim como esta receita nunca executada antes, voltei a sensação que se fez presente na minha pequena cozinha no processo de construir um prato que inicialmente chamei de escondidinho, mas por fim chamei de Surpresas no Escondidinho, sugerindo uma curiosidade pelo que está escondido no ato de praticar o ensino de arte – teatro. Este ato pressupõe que é uma aula divertida, mas e quais os outros aspectos inclusos nesse fazer? Quais outros ingredientes posso utilizar para minha receita?

Aqui nos cabe pensar em modos de avaliar, de debater, de construir um percurso. É preciso saber do discurso que queremos compartilhar para poder escolher os ingredientes necessários a partir de um determinado contexto ou fome. Será que existe um parâmetro para se avaliar as/os estudantes em todas as esferas, seja de nível básico ou superior? Será que apenas um basta? E esse sistema corresponde as expectativas? Penso que é preciso identificar a fome e suas caraterísticas como ainda encontrar os meios de saciá-la.

Referências

ANDRÉ, Carminda Mendes. **Apontamentos de uma arte-educadora** – artes cênicas. São Paulo : Cultura Acadêmica : Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2013.

BARBOSA, Ana. Mae. **A imagem no ensino da Arte**. São Paulo: Max Limonad, 2002.

CLARK, Lígia. **Uma retrospectiva.** Disponível em: <https://www.itaucultural.org.br/lygia-clark-uma-retrospectiva-observe-interaja-participe-da-arte> Acesso em: 1 de agosto de 2019.

FERRARI, Solange dos Santos Utuari. **Por toda parte:** volume único – 1 ed. São Paulo: FTD, 2013.

LODI, Lúcia Helena BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

KOUDELA. I. D. **Pedagogia do Teatro**. In: Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (4: 2006: Rio de Janeiro). Anais/ do IV Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. Organização RABETTI, Maria de Lourdes. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.

Parâmetros Curriculares no Ensino Médio, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 20 de março de 2015.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar e Representar: práticas dramáticas e formação.** Tradução: Cássia Raquel da Silveira. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

ENSINO E PRÁTICA MUSICAL: O CORAL DE TROMBONES E TUBAS NO VIVENCIAR ACADÊMICO

Fabio Carmo Plácido Santos[1] – UEA
Julifer dos Santos Moreira[2] – UEA
Mauro Joel Vieira Mota[3] – UEA

Resumo
Muito mais que uma prática instrumental, o coral de trombones e tubas pode fornecer inúmeras possibilidades quando nos referimos ao seu funcionamento dentro da academia. Cada projeto, apresentação e atividades pedagógicas realizadas pelo grupo, reforçam a demanda e atesta o que o professor universitário de instrumento tem de exercer papéis diferentes tais como músico, pesquisador, orientador, promotor de eventos coordenador, etc. Por causa disso, um laboratório de performance foi criado tentando aglomerar o maior número de alunos, performance, público, estágio, docência, entre outros. Por certo, todas estas ações promovem a pesquisa e consolidam o projeto de extensão denominado de Laboratório de Ensino e Práticas Musicais.
Palavras-chave: Musica. Ensino. Pesquisa.

Introdução

A formação de grupos é uma prática universal, desde os séculos anteriores, a música de câmera (executada em pequenas salas) já era executada em vários ambientes da sociedade, inclusive, nas igrejas.

Neste sentido, Tubones Coral formado por instrumentos de sopro trombones e tubas, tendo por finalidade a integração e trocas musicais entre esses instrumentos que são bem próximos, seja na maneira de tocar como em sua forma pedagógica.

Desde em março de 2013 O grupo sediado na ESAT - Escola Superior de Artes e Turismo, abrange alunos de trombone e tuba do curso de música da Universidade do Estado do Amazonas e também músicos da sociedade em geral.

[1] Graduado em instrumento "trombone" pela Universidade Federal da Bahia, Mestre em Música na área de concentração Execução Musical "trombone" pela Universidade Federal da Bahia e Professor de |Trombone e Tuba da Universidade do Estado do Amazonas. fcsantos@uea.edu.br

[2] Aluno do curso de Música da Universidade do Estado do Amazonas mjvm.mus@uea.edu.br

[3] Aluno do curso de Música da Universidade do Estado do Amazonas. jsm.mus@uea.edu.br

Atuando em diversos ambientes dentro e fora da UEA, buscamos levar música instrumental de qualidade, proporcionando a prática musical em seus mais variados gêneros, sejam eles: gospel, popular, erudito, infantil, folclórico e principalmente regional.

Desenvolvimento

O coral de trombones e tubas denominado "TUBONES-CORAL", é o grupo base do Laboratório de Práticas Musicais Tubones Coral que ainda conta com outros grupos como quarteto, duetos e trios, orquestra, Banda, entre outros.

Essa formação coral com trombones é mais comum do que se pensa, as grandes universidades do Brasil e do mundo possuem grupos como esse, objetivando o nível de excelência tanto na *performance* musical quanto nas práticas pedagógicas do instrumento.

> Swanwick (1979) ressaltou a importância de quanto um parâmetro é complementar ao outro. Isso fica claro quando pensamos isoladamente em algumas das atividades propostas. Como exemplo, analisamos a execução musical: uma execução depende, em nível de exigência variado, de certas habilidades técnicas do instrumento, da prática de tocar em conjunto, e em alguns contextos musicais, da fluência notacional para que tudo possa ocorrer. Alguns pesquisadores, como Hentschke (1996-1997), Fernandes (1998), e outros, já utilizaram esta denominação. Dentro do esperado pelo intérprete. A experiência crítica do intérprete, além do conhecimento sobre o estilo ou compositor, certamente favorece uma melhor interpretação. A escuta musical e toda a bagagem que ela proporciona ao intérprete também é ponto essencial na construção de uma interpretação. Finalizando, o intérprete não pode abrir mão dos conhecimentos ligados à criação musical. (ALVES, 2010, pg. 72)

As mais diversas instituições de ensinos superior do Brasil como Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal da Pernambuco, Universidade Federal de Goiás, UNIRIO, UNB, dentre outras, foram as protagonistas na formação do coral de trombones e tubas.

Podemos citar aqui outras universidades internacionais que se utilizam do coral de trombones como atividade de prática em conjunto, dentre alas destacamos: Columbus State University, Juilliard Scool, Eastman School of Music e Florida State University

Ainda existem, outros corais de trombones não vinculados a instituições que também realizam essa mesma prática como: Spain Trombone Ensemble, The Wood Trombone Ensemble, Belgisch Trombone Koor, Great Lakes Trombone Choir, Trombone Collective e o

Brasilian Trombone Ensemble que era liderado pelo primeiro doutor em trombone do Brasil Radegundis Feitosa.

O grupo de trombones tem suas raízes nas músicas de igreja, onde o mesmo sempre foi utilizado para dobramento de vozes dos corais. O compositor Hector Berlioz afirma em seu tratado de instrumentação que o trombone parece com uma voz humana.

> Na minha opinião, o trombone é verdadeiramente o cabeça da família dos instrumentos de sopro. Denomino-o como épico, por possuir nobreza e grandeza em larga escala. Grande potencial sonoro para a poética musical, tanto para a música religiosa calma e serena como para a música com acentuações mais selvagens. O trombone pode cantar como um coral de sacerdotes, ameaçando totalmente os suspiros da escuridão com lamentos sinceros ou com brilhantes e gloriosos hinos, inspirando e acordando os mortos ou condenados para o clamor a Deus através de seus acordes4 (Ellmerich, 1977, p. 63).

No Brasil, essa prática é datada desde a década de 60 onde igrejas luteranas utilizavam esse tipo de conjunto em suas festividades.

> ...o Coral de Trombones aparece na parte superior da Igreja, ao fundo. O fotógrafo escolheu um ângulo privilegiado, no qual procurou passar ao leitor alguns aspectos culturais inseridos naquela comunidade. Aqui, dois aspectos importantes devem ser ressaltados. O primeiro diz respeito ao hábito que existia entre homens e mulheres de se sentarem em lados opostos, sinalizando para a existência de uma comunidade ainda com características machistas. O outro aspecto relevante é o aparecimento do Coral de Trombones, no alto da foto, como elemento característico da cultura alemã, sendo que este participava ativamente das atividades religiosas, festivas e culturais (BRAUN, 2011, pg. 214).

Podemos assim afirmar que o coral de trombones e tubas há tempos se faz presente em várias entidades musicais seja popular ou erudita e seus benefícios são indiscutíveis.

Tocar em um conjunto como esse pode potencializar musicalmente os participantes em todas as suas versatilidades possibilitando assim um vasto conhecimento de repertório, vivência, socialização e não menos importante de música.

> Em conjuntos de câmara, do tipo Coral de Trombones, o repertório é específico para o instrumento. Muitas vezes o repertório é originalmente composto para esse tipo de conjunto, outras vezes são adaptações de trechos orquestrais e demais gêneros musicais.

4 O trecho de Hector Berlioz transcrito acima está incluído na obra *História da música*, Ellmerich, 1977, p. 63.

> A grande vantagem para a formação do trombonista que toca em conjuntos como o "Coral de Trombones" é a possibilidade de executar todas as partes componentes da música apenas com o timbre do trombone. Consequentemente, nesse caso, as possibilidades de obter uma afinação precisa é maior, uma vez que casar o timbre do instrumento torna-se natural, em virtude da sonoridade unificada. (OLIVEIRA, 2004, pg. 20).

A história dos corais de trombone

A prática musical através de um coral instrumental não é uma novidade quando nos referimos ao trombone, esses grupos existem desde período renascentista para dobrar as vozes do coro ou substituir uma das vozes faltantes. "Trombones eram usados para reforçar vozes na música sacra da renascença, mas seu uso indiscriminado para esse propósito na *performance* moderna é equivocada"[5]. (TREVOR, 2006), Tradução do autor.

Essa característica perdurou por muito tempo e mesmo após a reforma protestante que simplificou as músicas executadas nas igrejas, o trombone não só continuou como assumiu essa particularidade.

> ...é importante enfatizar que mesmo em países católicos os registros que outros instrumentos além do órgão eram comumente usados, e em todos os lugares no inicio do século para dobramento de vozes na música litúrgica está longe de ser convincente. No final do século, contudo, essa prática tornou-se tão comum que foi um dos principais papéis do trombone. (TREVOR, 2006, pg. 101)[6], Tradução do autor.

Mesmo nas música orquestral clássica e romântica o trombone sempre aparece com trechos em formato corais e também como reforço harmônico, essas funções são decorrentes principalmente devido à característica diferenciada do seu timbre. Essa característica foi descrita por Hector Berlioz (1843) em seu tratado de instrumentação musical.

> Na minha opinião, o trombone é o verdadeiro chefe de família de instrumentos de sopro, que eu nomeei o "épico". Ele Possui nobreza e grandeza ao mais alto grau; ele tem todos os tons solenes e poderosos da poesia musical sublime, de conteúdo religiosos, calmos e imponentes para passagens de fúria e explosões devassas. Seguindo as vontades do mestre, os trombones podem cantar como um coro de padres, ameaçar, proferir suspiros sombrios,

[5] Trombones were used to double vocal lines in renascence sacred music, but their indiscriminate use for this purpose in modern performances is misleading.

[6]...is important to stress that even in catolic countries the evidence that struments outher than organ were used routinely, universally and early in the century for doubling voices in liturgical musicis far convincing. Later in the century, however, this practice became so commom that in was one of the main roles for the trombone.

> lamentos, ou um hino brilhante de glória; eles podem trazer gritos inspirar o choro, espertar os mortos ou condenar os vivos a com suas forças terríveis. (Berlioz, 1843, pg. 302)[7] . Tradução do autor.

Podemos perceber essa características em trechos das sinfonias de Brahms, no Tannhäuser de Wagner, em Beethoven e em uma infinidade de obras onde o trombone foi utilizado.

> Parès fez distinção de cada tamanho do trombone do soprano ao contrabaixo, mas descreve somente o tenor, que declarou ser o melhor deles. Em ambos os tipos de bandas havia geralmente quatro trombones, o equivalente a um coral masculino. Ele disse que suas partes devem ser escritas como um corale, em completa harmonia e livre de dissonãncias sem preparação ou outros erros de harmonização. (GUION, 2010, p. 54)[8]. Tradução do autor.

Atualmente todas as grandes universidades dos Estados Unidos possuem um coral de trombones para deleite prático, pedagógico e artístico.

> Tópico levado a sério pela maioria das universidades, essa atividade extracurricular agrupa a totalidade das classes de trombone, como confirmamos pelo programa da Universidade western Michigan/UEA: "Exige-se que todos os alunos do curso de trombone se matriculem no coral de trombones durante todo o semestre. Alunos diplomados também devem participar, mas para eles, não há créditos". As recomendações continuam no programa de universidades do Alabama; "Este conjunto faz parte do currículo da Universidade e aparecerá no calendário como atividades paralelas. Uma falta por semestre é permitida sem afetar sua nota. Para as demais, uma carta de justificativa deverá ser encaminhada ao departamento" (APARECIDO, 2008, p. 134).

Coral de Trombones e Tuba da UEA

O Tubones foi criado em 2013 com o objetivo de através da pratica de conjunto desenvolver os aspectos técnicos e interpretativos dos alunos de trombone e tuba.

[7] In my opinion, the trombone is the true head of the family of wind instruments, which I have named the 'epic' one. It possesses nobility and grandeur to the highest degree; it has all the serious and powerful tones of sublime musical poetry, from religious, calm and imposing accents to savage, orgiastic outburst. Directed by the will of the master, the trombones can chant like a choir of priests, threaten, utter gloomy sighs, a mournful lament, or a bright hymn of glory; they can break forth into awe-inspiring cries and awaken the dead or doom the living with their fearful voices.

[8] Perès acknowledged every size trombone from soprano to contrabass, but described only the tenor, which he declared was the best of them. In both kinds of band, there were usually four trombones, the equivalent of a male choir. He said their parts must be written like choir parts, complete in harmony and with no unprepared dissonances or other part-writing errors.

> O advento das Orquestras Sinfônicas em muito beneficia o ensino da música, mas em países como o Brasil, cuja tradição de orquestra não chega a cinqüenta anos, o instrumentista formado precisa buscar outras fontes de apoio para sua sobrevivência. Há outros tipos de formações camerísticas que têm papel importante na formação musical dos trombonistas: o "Coral de Trombones" é um exemplo significativo. Em conjuntos de câmara, do tipo Coral de Trombones, o repertório é específico para o instrumento. Muitas vezes o repertório é originalmente composto para esse tipo de conjunto, outras vezes são adaptações de trechos orquestrais e demais gêneros musicais. (OLIVEIRA, 2004, pg. 26).

A necessidade de aumentar o nível técnico e interpretativo foi preponderante para a formação desse grupo tendo em vista que uma pratica continua como essa não fazia parte da rotina de atividades dos alunos.

Fig 1. Apresentação do Tubones Coral na formatura de alunos da UEA auditório do colégio Séculos

Com ensaios semanais a proposta se baseia na pratica coletiva, durante os ensaios praticamos exercícios de afinação, estudos rítmicos, sonoridade, estudo de repertório erudito, popular e regional.

> A grande vantagem para a formação do trombonista que toca em conjuntos como o "Coral de Trombones" é a possibilidade de executar todas as partes componentes da música apenas com o timbre do trombone. Consequentemente, nesse caso, as possibilidades de obter uma afinação precisa é maior, uma vez que casar o timbre do instrumento torna-se natural, em virtude da sonoridade unificada. (OLIVEIRA, 2004, pg. 27).

A princípio uma dificuldade enfrentada foi a disciplina dos alunos por participar assiduamente dos ensaios, percebendo essa dificuldade estimulamos através de trabalhos técnicos interpretativos e de estudos práticos para aguçar a motivação de cada componente.

Essa motivação também se deu através da conscientização sobre a importância de se tocar em um grupo como esse, sobre a necessidade de praticar um repertório específico e acima de tudo do prazer que é tocar em um coral de trombones e tubas.

Essa integração gerou o interesse de músicos da sociedade em geral em participar, com essa demanda começamos aperceber o potencial da atividade que estávamos realizando.

A primeira apresentação do grupo foi realizada em 03 de junho de 2013 na Igreja Matriz de Manaus tendo como regente o professor de regência Adroaldo Cauduro. Inicialmente preparamos repertório baseado em adaptações de musicas sacras e barrocas para a primeira apresentação, o concerto foi bem recebido pelo público que até então nunca tinha visto um grupo com essa formação.

No mesmo ano de criação, o Tubones realizou atividades musicais nas unidades acadêmicas da própria Universidade mostrando para toda a comunidade o trabalho que até então estava sendo feito, tendo como objetivo também a formação de público.

O ápice das apresentações do grupo neste ano foi na abertura do I Seminário de Metais da Universidade do Estado do Amazonas em dezembro do ano correspondente.

Quando partimos para as apresentações nas unidades da UEA, colocamos um repertório com músicas populares e musicas internacional, embora a comunidade tenha gostado começamos a perceber que faltava algo mais especifico que de cara deixasse a marca do nosso grupo.

Em 2014 foi o momento de partir para outros ambientes como escolas, igrejas, comunidades, instituições sociais, etc. buscando integrar universidade e comunidade através da música.

Dentro de alguns projetos realizados começamos a fazer arranjos e adaptações para alcançarmos os objetivos pretendidos, isso proporcionou uma grande motivação dos alunos que logo se interessaram em escrever musicas para o grupo.

As primeiras adaptações partiram de músicas infantis para serem tocadas em escolas da rede publica, denominamos esse projeto de Tubones nas Escolas, essa atividade proporcionou uma interação significante, pois as crianças cantavam junto e pediam para tocar novamente, foi uma experiência muito gratificante.

Fig 2. Apresentação do Tubones na Escxola Municipal Santa Luiza no centro de Manaus

A utilização do Tubones com um grupo acompanhante constituiu um projeto inovador que nunca tinha sido feito no Estado do Amazonas que denominamos de Tubones Cantado.

O nosso maior desafio foi adaptar as composições originais de canto e piano ou de canto e orquestra para o coral de trombones e tuba com o solo para cantores.

A preparação para a apresentação foi muito importante para o amadurecimento musical do grupo já que tínhamos que buscar uma sonoridade uniforme, um volume sonoro condizente com a altura da voz do solista uma boa afinação e acima de tudo entrar no contexto musical que seria apresentado.

Fig 3. apresentação do Tubones na igreja de São Sebastião

Tubones nas Igrejas: Projeto onde o grupo se apresenta em várias igrejas católicas ou evangélicas com o propósito de disseminar música instrumental erudita, sacra e gospel entre os fiéis da igreja. Geralmente esse repertório é composto de musicas do período barroco ou adaptações de hinos cantados nestas instituições.

Fig 4. Apresentação do Tubones na Igreja Matriz

Além dos alunos fazerem parte do Tubones, relacionamos alguns para participar dos projetos de pesquisa visando um amadurecimento também cognitivo estimulando assim o interesse pela pesquisa cientifica.

Ao percebermos que muitas atividades estavam sendo elaboradas, como projetos sendo desenvolvidos, eventos sendo produzidos e uma serie de possibilidades surgindo, resolvemos então criar o Laboratório de Práticas e Ensino Musicais (LAPEM).

A partir da criação do laboratório todas as atividades passaram a ser geridas pelo próprio laboratório e assim conseguimos comprovar a eficiência do Tubones não só como um grupo musical, mas com uma produção acadêmica efetiva e diversificada no contexto acadêmico.

Dentro das possibilidades do laboratório podemos citar a participação dos alunos nas atividades de pesquisas cientificas, monitoria e projeto de extensão. Outras possibilidades são; a participação no coral através da pratica de conjunto e música de câmara de cunho obrigatório, participação como voluntario esse pode ser aluno ou não da universidade, a confecção de arranjos para essa formação, a participação de alunos dos outros cursos ajudando na organização de eventos musicais além da participação de outros alunos do curso de música como regência e canto.

Já em 2013, ano de fundação do Tubones, organizamos o maior evento de metais do estado que já esta em sua V Seminário de Metais da Universidade do Estado do Amazonas, evento esse que teve a presença de professores e músicos de vários lugares do Brasil, reunindo músicos de varais esferas do estado possibilitando uma diversidade de ideias a respeito da *performance*, da pratica de conjunto, da musicalidade, entre outros.

Em 2014 muitas atividades foram desenvolvidas o seminário começou a ter também aulas de percussão, que possibilitou pensar na pratica musical de banda marcial que é o forte no Estado.

Com uma demanda realmente crescente de projetos, evento, apresentações, que gerou muito conhecimento cognitivo, começou a perceber que um grupo como esse pode produzir muito mais que apresentações musicais, mas também projetos de pesquisa, eventos, arranjos e um trabalho que contemple a musica regional.

A partir desta linha de raciocínio a criação do Laboratório de Práticas e Ensino Musicais l veio para contemplar as possibilidades musicais em suas várias vertentes que vai desde apresentações à produção de eventos voltados ao ensino e a pratica musical.

Com a oportunidade de multiplicar o conhecimento através do laboratório, eventos musicais foram realizados. O principal evento realizado foi o Seminários de Metais da Universidade do Estado do Amazonas que após sua segunda edição em 2014 passou a se chamar SEMPEAM- Seminários de Metais e Percussão do Amazonas.

Destacamos ainda o I Encontro pedagógico de Trombone e Tuba em 2014 e o workshop de trombone em 2015. Esses eventos são abertos a qualquer musico que queira participar tanto da academia quanto da sociedade em geral.

A ampliação da demanda de atividades do laboratório começou a gerar artigos, publicações e participação em eventos dentro e fora do estado do Amazona dando assim uma maior visibilidade ao grupo.

Considerações Finais

Embora a evidência da prática musical através do coral de trombones e tubas da UEA tenha proporcionado um ganho qualitativo na capacidade técnica- interpretativa dos alunos e participantes, percebemos que as possibilidades de produção intelectual que um grupo como esse oferece são infinitas.

Por mais que uma apresentação venha a possuir sua grande importância, passar as informações para outros músicos que almejam ao menos tocar melhor, contribuir de maneira rápida e eficaz para o aprimoramento técnico interpretativo e sem sombra de dúvida é uma responsabilidade muito grande.

Entretanto devido a necessidade de um aumento no nível técnico e interpretativo, a prática de exercícios de respiração, sonoridade, escalas, afinação, articulação, timbre, estilo, história, entre outros, é de fundamental importância para alcançar os objetivos propostos tanto para o grupo quanto individual.

Há de se considerar que a programação previa dentro do grupo faz total diferença no desempenho geral, saber qual o repertório será ensaiado e tocado, onde será a apresentação, qual o público a ser atingido, que tipo de música esse público se identifica e podemos destacar uma serie de observações que influenciam diretamente no resultado final da apresentação.

Por fim, assumir de fato que um coral de trombones e tuba pode suprir a necessidade de qualquer outro grupo musical dentro de uma instituição acadêmica, já possibilita grandes vertentes para o aumento de uma demanda crescente na procura e na solicitação de diversos setores e unidades da Universidade do Estado do Amazonas.

Referências

APARECIDO, Donizete. **O Trombone e suas Atualizações: sua história técnica e programas universitários**. São Paulo, 2008. 228 p. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo.

ALVES da **SILVA**, Lélio Eduardo. **Musicalização Através da Banda de Música Escolar: uma proposta de metodologia de ensaio fundamentada na análise do desenvolvimento musical dos seus integrantes e na observação da atuação dos "mestres de banda"**. Rio de Janeiro, 2010. 242 p. Tese (Doutorado em Música). Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

BERLIOZ, Hector. **Treatise on Instrumentati**. New York, 1948.

BRAUN, Lídia Baumgarten. **A Igreja Luterana e as Escolas na Colônia Rio-grandense Maracaí/SP: Desvendando Novos Caminhos** Revista Territórios e Fronteiras, V.4 N.1 – Jan/Jul2011. Programa de Pós-Graduação ICHS/UFMT.

ELLMERICH, Luís. **História da Música**. 4. ed. São Paulo: Fermata do Brasil, 1977.

GUION, David M. **A History of the Trombone**. USA. Scarecrow, 1948.

OLIVEIRA, Alciomar. **O Trombone na Música Brasileira**. Goiás, 1999. 85 p. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música, Universidade Federal de Goiás.

TREVOR, Herbet. **The Trombone London**. Yale University Press. 2006, 399 p.

ENSINO NÃO FORMAL: TRÂNSITOS SENSÍVEIS ENTRE ARTE, MODA E DIVERSIDADE CULTURAL

Mara Rúbia Sant'Anna[1] – UDESC

Agência Financiadora: Fundo de Apoio à Extensão da UDESC

Resumo
O presente trabalho discute a experiência exitosa realizada num projeto social localizado na capital de Santa Catarina, numa comunidade chamada Vila Aparecida, com crianças de 6 a 9 anos de idade. O trabalho semanal de duração de 150 minutos teve como temática central "a descoberta de si", entre outros, e provocou reflexões associadas à diversidade cultural. Tratou-se de uma ação de extensão universitária, desenvolvida por grupo de estudantes e pesquisadores de diferentes formações e origens étnico-culturais, e que, por sua vez, se aplicou a outro grupo também diverso em sua composição. A partir dos fundamentos pedagógicos dos saberes sensíveis, propôs a emancipação dos sujeitos sociais por meio da crítica do seu entorno e da sociedade compartilhada.
Palavras-chave: Ensino não formal. Arte educação. Saberes sensíveis. Extensão Universitária.

Introdução

A partir de março de 2018, um grupo constituído por uma estudante de artes visuais e outra de design de moda, uma arte-educadora, uma pedagoga e uma historiadora, todas pertencentes ao Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina, deu início ao Programa de Extensão "Saberes Sensíveis: formação continuada e interação social". O programa dividiu-se em duas ações de extensão, a primeira, objeto deste relato, oficina "saberes sensíveis" destinada ao grupo infantil matutino do Projeto Social Associação Novo Alvorecer, localizado no bairro Coqueiros, na comunidade Vila Aparecida, situado na parte continental de Florianópolis.

O projeto social Associação Novo Alvorecer é uma entidade do terceiro setor, sem fins lucrativos, que atua desde 1995 atendendo crianças de famílias de baixa renda da comunidade

[1] Doutora em História (2005). Membro permanente do PPGAV/UDESC, linha de Ensino das Artes Visuais. Líder do Grupo de Pesquisa Moda, Artes, Ensino e Sociedade. Sant.anna.udesc@gmail.com. Esse texto, originalmente, teve outras co-autoras: Milena Ogushi, Verônica Gazola e Maria Aparecida Clemêncio. Contudo, como apenas eu poderei comparecer ao evento e me encontro associada à FAEB, consto então como autora desse texto, cuja adaptação e discussão produzi sozinha a partir do trabalho anterior.

Vila Aparecida. Dentre as atividades oferecidas, destacam-se as aulas de música, cujo projeto obteve suporte financeiro através da Lei Rouanet, e as atividades pedagógicas oferecidas em dois períodos no contra turno escolar. Nesta atividade, atualmente, o projeto recebe 19 crianças no turno matutino e 17 crianças no vespertino, sendo justamente com o grupo da manhã, coordenado por uma professora também moradora da comunidade, que se teve a oportunidade de desenvolver o trabalho, objeto deste estudo.

A proposta da oficina objetivou contribuir para a construção de sujeitos mais plenos, cujas relações com o mundo sejam mediadas pela capacidade sensível do ser humano, envolvendo as dimensões imaginativa, emotiva e corporal nas ações educativas. De maneira geral, buscou-se promover condições para sentir, interpretar e compreender o mundo através de um processo de sensibilização do ser, proporcionando experiências estéticas, carregadas de significações e sentidos que ultrapassam os estímulos elementares, que dialogam com a inteireza da corporeidade (GAYA, 2006) e permitam a formação de sensibilidade e criticidade.

Ações educativas tendo como base o ensino de artes são bastante comuns. Contudo, nesse trabalho, a inovação foi a inserção de um pensamento reflexivo sobre o campo da moda, compreendida como um *ethos* social que institui uma maneira dos sujeitos se relacionarem entre si a partir da aparência corporal, a qual se instrumentaliza e torna-se capital social mediante o consumo (SANT'ANNA, 2007), peça-chave do capitalismo e do sistema social, cujo potencial de discriminação dos sujeitos sociais em condições de vulnerabilidade social é muito extenso.

Portanto, com o objetivo de relatar essa experiência exitosa e compartilhar os processos de elaboração e discussão das inquietações que a oficina "saberes sensíveis" proporcionou, o presente texto se estrutura nas seguintes partes: uma introdução teórica sobre os conceitos pedagógicos centrais que utilizamos, seguida de uma discussão de como se compreende a diversidade cultural no contexto educacional; e, por fim, o relato da proposta desenvolvida nos 14 encontros ocorridos na comunidade, expondo os objetivos, as metodologias, as surpresas e superações que o fazer pedagógico reflexivo produziu em todos os participantes, a partir de uma pequena amostragem dos planos de ensino desenvolvidos.

Saberes sensíveis, ensino e aprendizagens humanizados

O ensinar pode se traduzir num confronto diário de práticas e saberes que, diante de uma realidade complexa, geralmente oferta respostas parciais, senão acanhadas ou mesmo insossas. Por isso, dentre outras opções pedagógicas, houve uma escolha declarada da equipe por um

pensar desdobrado das propostas de Edgar Morin (2002) sobre a teoria da complexidade e a exigência da transdisciplinaridade para a construção de um conhecimento que supera a dicotomia entre saber e viver e sua consequente supervalorização da lógica, das divisões disciplinares do conhecimento, cujo domínio, nestes termos, tem servido à reprodução de privilégios para alguns e exclusão da maioria dos grupos sociais.

Logo, a fim de fomentar discussões frente ao cotidiano educacional, refinar e desenvolver os sentidos inerentes ao ser humano, partiu-se do pressuposto que "o mundo, antes de ser tomado como matéria inteligível, surge a nós como objeto sensível" (DUARTE JR., 2001, p. 13). A partir deste ponto, um desafio se impôs: recolocar a criança/o educando como um ser sensível que apreende por meio de suas percepções e interações emocionais com o meio, cujo corpo é vestido diariamente e percebido em si e nos outros como portador de signos de pertencimento social (CASTILHO; MACHADO, 2005).

Ainda o importante pensador Duarte Jr. (2001) demonstra, em seus estudos, que o exponencial desenvolvimento tecnológico vem acompanhado de profundas regressões nos planos social e cultural, com um notável embrutecimento das formas sensíveis do ser humano se relacionar com a vida. Dessa maneira, o educador precisa cultivar as diferenças, criando oportunidades para expandir os seus conhecimentos, rompendo caixinhas disciplinares e ampliando a convivência, a fim de desenvolver a criticidade e a sensibilidade na formação do grupo, de modo que o sensível e o inteligível se complementem e não se anulem, devido à suposta superioridade do racional sobre o perceptivo.

A educação do sensível deve ir além de uma sensibilidade aprimorada, remetendo primeiramente a uma mudança de atitudes, para viver de maneira mais plena e consciente, atuando de forma conjunta com as diversas manifestações do saber humano. Conscientes disso, é preciso encontrar formas de articular o que se busca nas teorias e discussões e, portanto, reconhecer que o conhecimento é continuamente criado e recriado, sem ser separado da consciência humana e, também, produzido coletivamente na busca de dar sentido ao mundo e à realidade. Ainda nos termos de Pineau (2000, p. 53): "Um ato só tem sentido quando ligado a seu contexto de conjunto, do contrário esteriliza em significações, direções e sensações fragmentadas".

Para Freire (1996), o conhecimento necessita da curiosidade dos sujeitos, requer a ação transformadora sobre a realidade, assim, o processo de aprendizagem caracteriza-se por reinventar o que se aprende. Assim, o desenvolvimento da sensibilidade deve ser trabalhado de

todas as formas, para que o ensino tenha como uma das funções constituir sujeitos sensíveis e competentes para continuar se construindo, adquirindo autonomia e domínio do processo, fazendo aflorar do próprio olhar uma sensibilidade de estar-no-mundo. Isso exige um empenho do professor no sentido de estar constantemente reconstruindo seus saberes, suas práticas, sua identidade de forma sensível para e com o educando.

Essa forma de compreender a educação e os seus processos inerentes implica em abordar a concepção de estética num sentido menos teórico. É a estética que permite entender as relações formativas como atos de produção de sentidos, verdadeiros encontros entre pessoas, que prezam pela qualidade das experiências possibilitadas na relação direta e manifestada em sua amplitude. Assim, pela estética (VASQUEZ, 1999), é possível aprender e ensinar a lidar consigo mesmo e com os outros, compreender-se como parte de determinada cultura, perceber que as ações tomadas ocasionam mudanças na sociedade e no convívio com os demais.

E dentre este cotidiano e a cultura, como não considerar o ato de vestir, no qual cores, formas e texturas envelopam o corpo como uma experiência diária de forte potencial estético? Como não dimensionar a existência social pela corporificação de um vestir que nos instrui sobre gênero, etnia, classe, faixa etária e gostos pessoais? Por isto, a proposta de alcançar o sensível foi além da arte, cuja particularidade se expressa tão bem atrelada ao sensível, ao indizível e cuja profunda e contínua investigação no campo do ensino do sensível se desenvolve há anos.

Para tanto, incluíram-se as discussões da moda e do vestir como potenciais ferramentas de proposição de um sujeito social mais sensível, mais autônomo e capaz de agir coletiva e criativamente. Como consumo permanente realizado sobre si, modulando o corpo a uma mensagem específica, a roupa está no mundo contemporâneo condicionada por cores e formas, marcas e designs, que podem inserir ou descartar os sujeitos que a porta, submetendo-o a uma lógica perversa de exclusão social operada do subjetivo à objetividade da vida. Por isso, desconstruir os códigos autoritários de modelos estéticos, chancelados pelas produções visuais do corpo vestido, se constitui um meio de crítica e questionamento da sociedade e seus preconceitos.

Logo, fundamentando-se nestes aspectos teóricos e em importantes autores é que se formulou a proposta de ação de extensão e optou-se por um fazer extensionista, que aliou a teoria com a prática pedagógica, dando ensejo para o que é visto no campo da escrita fosse testado e confrontado com o que é visto no campo do fazer sensível. Audaciosamente, se pretendeu exercitar um diálogo permanente entre o artístico com o sensível e este com o

vestível, produzindo sujeitos dentro e fora da academia capazes de propor um mundo mais encantador a todos.

Outro ponto importante na fundamentação do trabalho foi a reflexão sobre a diversidade cultural. Com este ponto de partida, foi contestada a forma com que a cultura hegemônica tem sido posta no espaço institucional e como a educação, em geral, se estrutura num processo de discriminação da diversidade. Nas instituições educativas, religiosas entre outras, quase sempre a cultura é entendida no singular e concebida como um valor global, universal, cristalizado tal como os europeus vivem e pensam. Em busca de romper com a segregação normatizada e indo ao encontro dos propósitos da "descoberta de si" - tema inicial do trabalho pedagógico - sem a mediação de um parâmetro social exógeno à comunidade em que a oficina se realizou, houve um permanente debate sobre o valor e a condição permanente da diversidade étnica e cultural entre os sujeitos sociais. Assim, a proposta desenvolvida trabalhou a cultura num sentido plural e buscou proporcionar um ensino que contemplasse a diversidade e ultrapassasse o monopólio controlado pelas elites socioeconômicas.

Azoilda Trindade (2002, p. 42) nos convida a olhar para as diferenças, afirmando: "a gente olha, mas não vê, a gente vê, mas não percebe, a gente percebe, mas não sente, a gente sente, mas não ama […]". A autora nos conduz a refletir como nem todas as culturas são pautadas nos discursos escolares e, ainda, como algumas identidades são negadas e por isso subalternizadas, porque não são representadas, vistas, percebidas nos discursos escolares e acadêmicos, apesar de se fazerem presentes no cotidiano destes espaços e marcarem as possibilidades de ser socialmente dos sujeitos envolvidos.

A pesquisadora chama a atenção para o quanto estamos imersos na universalidade em que se assenta nossa formação educativa e, consequentemente, nossa sociedade, que não percebe, não considera e não reconhece as diferenças – as diferenças de classe, raça, etnia, gênero, culturas, geração, conhecimentos. Nossa formação social, familiar e/ou acadêmica, na maioria das vezes marcada por inculcação de ideias preconcebidas, contribui para produção de "maiorias invisíveis e silenciadas" (TRINDADE, 2002, p. 44).

Por isso, procurou-se ter um olhar atento: um "olhar com o coração e o sentimento com o corpo inteiro" (TRINDADE, 2002, p. 45); um olhar sensível e responsável pelo que se produz como profissionais da educação, das artes e da moda. Incentivou-se, junto a todos os participantes das atividades, a estarem atentos e críticos ao que é aprendido nos meios de

comunicação e nos cursos de formação em relação aos conceitos de humano e da mercadoria, de belo e do feio e, ainda, sobre a normatividade da vestimenta.

Dentre as ações pedagógicas que favorecem uma pedagogia atenta à diversidade, pode-se citar, segundo Moreira e Câmara (2008) aquela que:

● revisar ressignifica e atualiza os textos e imagens históricas de representação em materiais didáticos e bibliográficos existentes;

● inclui as diferentes identidades de raça/etnia, sexo, gênero, geração, deficiência, dentre outras, nos temas de estudo;

● reflete sobre como os sujeitos se constituem, como se transformam e como agenciam-se os grupos de relacionamento e de pertença;

● pensa que a identidade é construída socialmente e está associada às diferenças e que subjacentes a elas se encontram relações de poder e que, com certeza, não é algo natural ou inevitável.

Esses mesmos desafios estão presentes nos cursos de formação de professores e demais profissionais. No ensino superior e nos meios de comunicação, predominam as categorias universais, entendidas como os modelos firmados na cultura hegemônica. (BAUMAN, 2005). Consequentemente, nem sempre os egressos estabelecem relações significativas entre as teorias estudadas e a vida das pessoas fora do contexto acadêmico (BENJAMIN, 1986) e fazem do meio universitário um mundo à parte, quase ideal. Trazer a diversidade como ponto de pauta da reflexão das formações que são oferecidas pelo ensino superior permite ao meio acadêmico desenvolver uma proposta mais compreensiva, menos vinculada à definição de rótulos e a taxonomias que apenas esterilizam a realidade. Por esses pressupostos, igualmente a ação pedagógica do trabalho de extensão se implicava na formação dos graduandos que operavam na função de bolsistas. Pretendeu-se que deslocados de sua comodidade universitária, de suas leituras teóricas e utopias peculiares cada bolsista se sentisse convocado a questionar como ser um profissional atento a realidades sociais distintas e desafiantes como aquela encontrada no projeto social da Vila Aparecida....

Nesta perspectiva, a diversidade foi trabalhada nas atividades de extensão. Sempre um acréscimo e uma riqueza pautados pela diferença. Essa diferença não precisa ser "admitida", mas entendida como produzida culturalmente, por meio das condições de vida material e cujas conotações depreciativas e tidas como superiores foram construídas socialmente a partir de ideologias hegemônicas e opressoras. As escolas são espaços de sociabilidade, lugares de compartilhamento de evidências, de construção de identidades e saberes (RIBEIRO; GONÇALVES, 2012). Como diferença, ela é valorizada, potencializada e constituída em meio

de aprendizagem, compondo uma nova postura de ensino a ser encarada nos programas de formação de formadores como indispensável.

Arte-educação a partir das provocações de um corpo vestido

As atividades no Projeto Social Associação Novo Alvorecer do primeiro semestre de 2018 tiveram início em março e aconteceram todas as quartas-feiras, pela manhã, com um grupo de 5 crianças frequentadoras do espaço no contraturno escolar. A proposta de educação estética desenvolvida teve como eixo norteador a "descoberta de si" e desdobrou-se em dois grandes projetos: "Desenho do corpo" e "Autorretrato". O objetivo geral buscou promover o autoconhecimento, o saber sensível e o fazer artístico através da descoberta dos sentidos, do corpo e dos sentimentos, do encorajamento à experiência, à exploração e ao manuseio com diferentes materiais, além da ampliação de seus repertórios vivenciais e culturais.

O projeto "Desenho do corpo", por meio do registro utilizando diferentes materiais, pretendeu encorajar novas experiências sensoriais a partir do (re) conhecimento do próprio corpo, das partes que o compõem, bem como das sensações e sentimentos que o permeiam, promovendo a reflexão sobre a imagem que cada um tem de si, do seu próprio corpo, suas formas e modos de vestir, do corpo do outro e das significações que carregam, ampliando as formas de se relacionar com o "eu-corpo" e o "eu-mundo". Ainda, objetivou estimular a escrita e as habilidades de desenho por meio do trabalho com diversas técnicas e materiais, como uso de tinta e pincéis, retalhos de tecido, colagem.

Mesmo com todas as rupturas em torno do corpo na sociedade do século XXI, superando tabus relacionados à nudez, ao potencial sexual e às condições de gênero, ainda, no espaço escolar, os educandos pouco são convocados a refletirem sobre suas próprias unidades de individualidade – o corpo único e exclusivo que portam. Eivado de medos e preconceitos, ao pautar o corpo no projeto de ensino, logo, vem associadas ideias de sexualidade na maior parte dos educadores (RABELLO, 1994). Isto apenas atesta o quanto desconhecemos sobre nós mesmos, ou, num outro caso, como o tema corpo é desassociado dos sujeitos aprendizes, como é transformado numa maquete ausente e complexa constituída de órgãos, músculos, esqueletos. Geralmente, no ensino fundamental, as crianças vivenciam mais aproximações com os esqueletos de papel ou de outros materiais, do que tocam seus braços para perceberem a presença das articulações necessárias para os gestos quotidianos de acenar, levantar, dobrar e estender os braços. As razões disto remontam há muitos séculos e não cabe aqui discutir, mas

apenas para ilustrar, cita-se Peter Brown (1990, p. 355): "O cristianismo trouxe de seus antecedentes judaicos o toque característico de uma visão do ser humano que tendia a passar ao largo do corpo, aquele lembrete irrequieto do parentesco permanente do homem com os animais, para ir espreitar o coração".

Se no processo social, histórico e cultural sob o qual o corpo humano adquire conotações e interdições, o traje que recobre esse corpo é ainda mais invisibilizado como agente sócio-histórico-cultural pela falta de discussão da temática na formação dos educadores.

O projeto "Autorretrato", por sua vez, propiciou aos alunos um novo olhar sobre si; como se viam e se representavam direcionou todo o projeto junto à preocupação de ampliar os repertórios das crianças sobre as possibilidades de expressão a partir de diferentes linguagens artísticas e distintas técnicas de representação. Reconstruir suas possibilidades de auto-representação, questionando os padrões de "normal", "bonito", "feio" e inclusive do que é "de menina" e o que é "de menino", foi importante para o desenvolvimento pessoal e interpessoal, assim como oportunizou o contato e a reflexão sobre a maneira pela qual as diferentes culturas conversam entre si e como a representação é recorrente, apesar das diferenças.

Se o corpo é, quase sempre, invisível como algo particular e único de cada sujeito, o rosto, ao contrário, é construído socialmente como o lugar do "eu". Dentro de uma mesma tradição mística ancestral, que considera os olhos as janelas da alma, cada parte do rosto é codificada como algo que identifica o sujeito e o faz ser único. Por isso, na continuidade do desenvolvimento da percepção do corpo como algo único, mutável, sem conotações vinculadas à sexualidade, num propósito de proporcionar novas identificações de si, o autorretrato proporcionou a desconstrução, igualmente, de uma normatividade que permeia os preconceitos étnicos, de classe e até etários.

Ao expor os estudantes às diferentes e curiosas maneiras de explorar a composição plástica do rosto, de permitir dizer do seu "eu" sem a necessária estampa de sua face, incentivou-se a ruptura de conceitos cristalizados do que seja a beleza, por exemplo, e, especialmente, retirou-se da exterioridade – da aparência corporal – a legitimidade de dizer quem eu sou. Ultrapassando o que 'os olhos me dizem', se incentivou a buscar 'o que percebo dos meus companheiros', sem ponderar a mais ou a menos aquilo que ele estampa em sua pele ou o que a cobre.

No decorrer do projeto, diversos momentos explicitaram o modo pelo qual as crianças pensavam seus corpos e suas experiências familiares. Enquanto algumas crianças refutavam as

propostas e mantinham um discurso de separação entre o que menino e menina vestem, assim como os modos de comportamento, outras apresentavam uma postura mais aberta, contribuindo com suas experiências e percepções de outras possibilidades, como foi possível apreender na fala de uma delas: "cada um veste o que quiser, se faz bem não há problema algum".

Para entender de maneira pragmática o discutido acima, necessário seria discutir e detalhar cada uma das atividades e planos de aula aplicados, contudo, devido a limitação de páginas desse texto, se irá apenas contemplar uma dessas aulas em nossa descrição e discussão abaixo.

A primeira unidade "Desenho do corpo" foi subdividida em três encontros, cujos planos de aula guiaram as oficinas: "o contorno do corpo em tamanho real", "o contorno do corpo a partir da projeção da luz do sol" e "o corpo vestido". A proposta de contornar e ser contornado, tanto a partir dos limites físicos quanto das formas projetadas no chão pela luz, propiciou experiências de estranhamento das formas convencionais de representação do corpo humano e de confrontação da percepção de si e do outro com a imagem representada, evidenciadas, por exemplo, no momento em que algumas meninas interromperam a atividade de contorno da sombra dizendo que aquele desenho não era do corpo delas, que elas não eram assim. Sob esta perspectiva, segundo elas, não estavam sendo representadas, pois a sombra desenhada não correspondia à forma corporal conhecida e tampouco reconheciam ali uma figura feminina. Outras crianças preencheram o desenho da sombra com rosto e roupas, e um menino, em particular, desenhou um personagem de desenho animado em sua sombra[2].

Tendo em vista que as formas de representação de corpo normatizadas subsidiam a constituição subjetiva de autoimagem e percepção de si, agregar elementos ao desenho, à primeira vista indistinguível, foi um recurso encontrado pelas crianças para que o aproximassem de uma imagem de corpo familiar. Essa tendência permaneceu ao longo das oficinas e, ao passo que refutavam as formas de corpo construídas, se empenhavam em caracterizá-las e adorná-las, transformando-as em representações semelhantes às imagens que tinham de si "normatizadas" socialmente. Dessa forma, reflexões acerca das possibilidades de formas do corpo e suas linguagens e, ainda, questionamentos acerca da representação das características de gênero perpassaram todos os encontros.

[2] Alguns dos títulos utilizados nesse momento: Espelho de artista" (2001), de Katia Canton, e o "Diário de Frida Khalo" (1995), com organização de Sarah Lowe e, ainda, o livro "O conhecimento Secreto" (2001), de David Hockney.

Na proposição sempre aberta da atividade laboral como um meio e jamais como um fim do processo de ensino e aprendizagem, era desencadeado dúvidas, críticas e mesmo negações a partir da feitura do trabalho de contorno da própria sombra, tornando esse o momento mais promissor para que, por meio do diálogo com novos conteúdos próprios das artes, da produção de artistas consagrados, de história e sociologia do ocidente, da imagem e da própria apreciação estética alcançada fosse fundamentado a argumentação e os diálogos que as crianças, inquietas e com direito pleno de discussão, promoviam.

Algumas situações são ilustrativas, como o questionamento de uma criança sobre o cabelo "de homem" de uma das bolsistas, ou ainda quando um bolsista voluntário participou de uma das oficinas vestido de saia e algumas crianças apontaram que era "roupa de mulher" e que essa não cabia nele, identificado pelo gênero masculino por outros traços corporais.

Os encontros cujo tema trabalhado foi o corpo vestido aprofundaram as reflexões acerca de códigos normativos de gênero, de belo e feio e do ato de se vestir, despontadas nas atividades anteriores. Para tanto, livros de história da moda e de artistas reconhecidos, como Gustav Klint e Ronaldo Fraga, apoiaram as discussões nas rodas de conversa e se revelaram importante instrumento de mediação no processo de questionamento de padrões, ampliação de conceitos formados em torno de corpo, suas linguagens, formas de representação, bem como os processos de transformações ocorridas nas vestimentas destinadas a cada um dos gêneros no decorrer do tempo e do espaço. Outrossim, colaborou para a desconstrução da ideia de que a roupa é algo pronto, sob a qual não se possui o direito de reconstrução e ressignificação, em favor da construção de uma noção de composição livre, de autonomia e mesmo de crítica ao sistema mercadológico do vestuário.

No geral, quando eram levados livros, percebia-se interesse satisfatório do grupo como um todo, queriam folheá-los sozinhos e observar cada figura. Na grande roda, as discussões direcionavam-se para as representações de corpo, questões de gênero e as vestimentas, mediadas por questionamentos:

- Como identificavam uma figura humana mesmo representada de maneira diferente da que se está acostumado?

- Por que usamos roupa?

- Para que servem?

- Quem escolhe o que vestimos?

Em meio às conversas, a resposta de uma das crianças destacou o propósito a que a oficina se empenhava naquele momento. "A gente pode usar o que quiser", disse ela, enfática.

Ainda, este subtema possibilitou o manuseio com materiais diversos aos que normalmente estão acostumados no contexto escolar, uma vez que a proposta era a construção de roupas a partir de retalhos de tecido, de diversas cores e texturas, que vestissem o desenho em tamanho real feito a partir do contorno do corpo. E o desafio era duplo: idealização de uma vestimenta a partir dos retalhos oferecidos, manejo do tecido, corte e aplicação no TNT, além do pensar, investigar sobre o formato de corpo representado ali e como a vestimenta se relaciona com ele, dando novos contornos e composições[3].

Considerações Finais

Transformar em palavras o que foi um semestre de aprendizado é um desafio muito grande e, de certa maneira, frustrante. Sem dúvida, houve coerência entre o propósito e o desenvolvido e, como todo processo de ensinagem[4], houve bons e proveitosos imprevistos que, superando o planejado, deram significação e aprofundamento ao alcance dos objetivos.

Na simplicidade da linguagem das crianças com quem se realizou o projeto pedagógico, o semestre foi "lindo", "muito legal", "a gente aprendeu muito". Num universo social debilitado por questões estruturais, emocionais, familiares e econômicas, conclui-se o trabalho com a certeza de que se levou a diferença, que se conseguiu valorizar aqueles sujeitos sociais e fazê-los questionar os modelos de superioridade de classe, étnica e de valores que lhes são impostos. Produziu-se o estranhamento diante de uma sociedade que os marginaliza e cujo resultado é, de certa forma, a autorização interna do uso da violência dentro da comunidade como se esse fosse o único meio de se estar e ser no mundo. Contestando a normatividade e realizando um trabalho de convocação às subjetividades, de valorização do que se é além dos rótulos exteriores e de segregação, partiu-se com a certeza de que algo além do grito, do tapa, do abuso de todas as ordens é possível a elas.

Espera-se que o relato com seus fundamentos possa inspirar outros profissionais a experimentarem os temas que foram desenvolvidos também em universos sociais e culturais distintos e compartilhar, futuramente, as suas experiências.

[3] As fotografias produzidas durante a atividade serão expostas na comunicação do trabalho durante o evento, tendo em vista o limite de páginas previstos.
[4] Termo desenvolvido por ANASTASIOU, 1994/2005.

Referências Bibliográficas

ANASTASIOU, L. G. C.; **ALVES**, L. P. (Org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 5. ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BENJAMIN. Walter. Vida dos Estudantes. In: **Documentos de cultura. Documentos de barbárie: escritos escolhidos**. Capítulo 16. Seleção e apresentação Willi Bolle; tradução Celeste H.M. Ribeiro de Sousa et al. São Paulo: Cultrix/Editora da USP, 1986. p. 151-159.

BROWN, Peter. **Corpo e sociedade**: o homem, a mulher e a renúncia sexual no início do cristianismo. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

CASTILHO, Kathia; MARTINS, Marcelo M. **Discursos da moda**: semiótica, design e corpo. São Paulo: Anhembi, 2005.

DUARTE JUNIOR, João-Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação do sensível. Curitiba: Criar, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAYA, Adroaldo. A reinvenção dos corpos: por uma pedagogia da complexidade. **Sociologia** (Dossiê), Porto Alegre, ano 8, n. 15, p. 250-272, jan/jun 2006.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CÂMARA, Michele Januário. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; **CANDAU**, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINEAU, Gaston. O sentido do sentido. In: NICOLESCU et al. **Educação e Transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO, 2000.

RABELLO, S. H. dos S. A Criança, Seu Corpo, Suas Idéias. **Ensino Em-Revista**, v.3, n.1, 15-29, jan/dez.1994. Universidade Federal de Uberlândia, da Faculdade de Educação/EDUFU.

RIBEIRO, Ana Paula Alves; GONÇALVES, Maria Alice Rezende (Org.). **História e Cultura Africana e Afrobrasileira na Escola**. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2012.

SANT'ANNA, Mara Rúbia. **Teoria de moda**: sociedade, imagem e consumo. São Paulo: Estação das Letras, 2007.

TRINDADE, Azoilda Loretto. Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar. In: TRINDADE, Azoilda Loretto; SANTOS, Rafael dos (Orgs.). **Multiculturalismo**: mil e uma faces da Escola. 3. ed. Rio de Janeiro: DPSA, 2012, p. 7-16.

VASQUEZ, Adolfo. **Convite à estética**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1999

ENTRELAÇAMENTOS ENTRE EDUCAÇÃO, ARTE E ARTETERAPIA

Cristina Garcia Palhares Viso[1] – UFU

Resumo
Esse artigo expõe a projeção curricular como direção para os processos criativos, pensa o currículo como construção e analisa a educação pela ótica do saber da experiência. Apresenta pesquisa bibliográfica e relato de experiência de um projeto da autora com alunos do ensino médio desenvolvido no ano de 2018 por meio de uma vivência arteterapêutica. Salienta através da experiência do projeto, como a arte pode alterar positivamente as emoções e comportamentos dos sujeitos envolvidos no processo Artístico. Esclarece aspectos relevantes sobre a arteterapia e seu campo de atuação, relacionando-a ao ensino de arte como proposta contemporânea para o adoecimento psíquico dos estudantes.
Palavras-chave: Arte, Educação, Arteterapia.

Introdução

A prática reflexiva e expressiva do ensino em arte é facilitada com a definição curricular. As escolhas temáticas podem proporcionar estratégias norteadoras que facilitarão o desenvolvimento de experiências, contribuindo para trabalhar algumas áreas do mundo subjetivo do sujeito.

Desse modo, os atravessamentos pelos temas educação, arte e arteterapia acontecem neste modelo curricular como lugar de possibilidades para facilitar o desenvolvimento humano. Um desenvolvimento que não é um acontecimento mediado apenas por uma área do conhecimento, mas pela integralização de outras áreas que alcançam aspectos diferentes no sujeito, pensando em promover um equilíbrio psíquico.

Assim sendo, pretende-se com esse artigo expor a importância da elaboração do currículo como estratégia, direcionando os processos criativos no contexto escolar a partir da reflexão sobre os estudos do coletivo "pedagogias invisíveis" de María Acaso (2012). Pretende-se também, relacionar o currículo como construção, abordando a metáfora do rizoma em Deleuze e Guattari (2011) e o saber da experiência na visão de Jorge Larrosa (2018).

[1] Doutoranda em Educação pela UFU possui mestrado em Arte (2016), especialista em Arteterapia clínica (2019) e institucional (2009), especialista em gestão, inspeção, supervisão escolar (2016), especialista em educação especial (2018), graduada em Artes Visuais/ educação artística (2003), graduada em Teologia (2017). Atualmente é professora de arte – SEE-MG e SME de Uberlândia. Email – crisviso28@hotmail.com

Nesse escopo, será apresentado um projeto desenvolvido no ano de 2018 com o título "criação de si" que buscou elementos de temas curriculares para se trabalhar o autoconhecimento, através do qual se relacionou o conhecimento histórico ao processo de construção de identidade dos alunos por meio de uma vivência em arteterapia. Salientou-se através dessa experiência, como a arte pode alterar positivamente as emoções e comportamentos dos sujeitos envolvidos no processo Artístico.

Esse artigo encerra esclarecendo aspectos relevantes sobre a arteterapia e seu campo de atuação, relacionando-a ao ensino de arte como proposta contemporânea para o adoecimento psíquico dos estudantes, utilizando as referências: PAIN e JARREAU,1996 ; RESIN, 2006; URRUTIGARY, 2011; DINIZ, 2018; SOUZA, 2018.

Definição curricular como estratégia norteadora entre educação, arte e arteterapia

A preocupação em estabelecer uma direcionalidade nos processos criativos dos estudantes a partir de uma definição curricular, tem sido tema de pesquisa de grupos como o coletivo "pedagogias invisíveis" liderados por Maria Acaso[2].

Acaso (2012, p.28) reflete sobre como ocorrem os processos de significação no contexto escolar. Esses processos são analisados entendendo o modo como os professores elaboram as propostas curriculares. A perspectiva de Acaso é a formação de professores partindo do pressuposto que a elaboração do currículo é resultado ou de uma postura criadora ou reprodutora do docente frente ao tema que será abordado. Apresenta a construção do currículo como uma forma de representar a realidade que se quer ensinar.

Dependendo da posição da realidade, pode haver uma alteração de uma ou outra maneira em dar sentido aos temas. Assim, observa que os professores precisam explicitar a direção, a posição e o ponto de vista para o planejamento do currículo. Defende a ideia do currículo como construção e não como espelho e sugere a direção de que tipo de realidade pode ser executado para transformação dos sujeitos envolvidos no processo educativo. (ACASO, 2012, p.54-56)

Ao analisar o currículo, Acaso (2012, p.58) observa que a educação precisa cruzar com outros campos do saber e apropriar-se de conceitos pouco usuais desses campos. Essas hibridações com outros conceitos foram percebidas mediante as experiências com o coletivo

[2] María Acaso – professora titular da universidade de Madrid na área de Educação artística e pesquisadora. Seu projeto intelectual consiste em hibridizar pedagogia e educação artística com outras áreas do conhecimento.

"pedagogias invisíveis", concluiu que é necessária uma troca de paradigma na educação para se chegar a uma prática educativa contemporânea relevante, vinculada às artes.

Diante das reflexões acerca da pesquisa de María Acaso sobre o modo como o currículo precisa ser pensado a ponto de trabalhar as direções de construção de realidade, serão apresentadas as expectativas enquanto docente, a partir das quais são fundamentadas as práticas pessoais.

Acredita-se no conteúdo Arte e nas direções rizomáticas[3] que o currículo vinculado a ele opera. A escolha pela metáfora rizoma sugere o modo como reflete a outros conteúdos, agregando valores e significados.

A metáfora Deleuziana acerca do rizoma foi apropriada da estrutura das plantas que possuem um crescimento diferenciado, ou seja, sem clara direção. Um devir. Seria um modelo conceitual que pode ser aplicado ao método de ensino sobre a perspectiva que esse artigo se reserva a pensar. Pois se trata de um caminho aberto a partir de um "agenciamento produzindo multiplicidade de dimensões". (DELEUZE e GUATTARI, 2011, p.18)

Para exemplificar essa visão rizomática, é importante pontuar que ao se apresentar um tema podem-se usar outros campos do saber para que o conteúdo se torne expandido. Desse modo, ao trabalhar com o tema arte moderna, por exemplo, é possível descrever as características de um período anterior, explicando suas relações com a nova proposta do século XX. Portanto o contexto histórico, geográfico e os conceitos filosóficos e sociológicos apareceriam fazendo conexões com o conteúdo que se intenta trabalhar.

Assim, além das direções rizomáticas conceituais exemplificadas acima, é verificado que as indagações dessa pesquisa relacionam-se às preocupações ligadas ao desenvolvimento de aspectos emocionais que a prática reflexiva vinculada aos conteúdos curriculares escolhidos, pode facilitar.

Nessa perspectiva, ao desenvolver um tema, é possível a abordagem de áreas que estimulem as emoções, relacionando teoria e prática mediada por profissionais que possuem esses atravessamentos.

Identifica-se que mesmo diante da velocidade de informações, transformações sociais, evolução da consciência humana, existem inúmeras limitações que geram crises existenciais, afetivas ou culturais, que afetam até mesmo o desenvolvimento integral do sujeito.

[3] Neste caso, refere-se ao modelo descritivo ou epistemológico da teoria filosófica de Gilles Deleuze e Felix Guattari (2011). (DELEUZE e GUATTARI, 2011, p.18)

Esse sujeito, um indivíduo que não é só orgânico, mas também psíquico. Que produz sentido às suas experiências físicas de modo consciente. Um ser que ao produzir sentido tem capacidade de transformar de maneira aparente ou significativa sua relação com o objeto da reflexão. Esse ser que além de possuir inúmeras peculiaridades psíquicas e orgânicas também é social. Relaciona-se com outros sujeitos por meio do uso da linguagem.

Nesse sentido, nota-se que a educação é um desdobramento deste sujeito social. Nela o indivíduo se completa e pode transcender-se. Porque é ela que apresenta o mundo ao individuo pelo olhar do outro, científica e culturalmente, formal ou informalmente. A educação possui um papel de grande relevância no processo evolutivo do sujeito uma vez que deve dar a ele condições para que possa elevar-se, assumir a responsabilidade de arremessar-se a novas descobertas. Porém, devido aos infortúnios políticos, científicos e ou sociais, a garantia de que todos os indivíduos irão evoluir é uma evidência oportunizada pela necessidade da liberdade. A liberdade que transcende as experiências tradicionais na escola.

Nesta lógica, acredita-se que a arte, é um meio para se alcançar a liberdade e a transcendência. Nela o sujeito apreende e se expressa. Portanto, a arte aplicada à educação é uma manifestação que potencializa as vivências na escola. Um saber vinculado à experiência.

Sobre esse tipo de saber, Larrosa (2018, p.30) apresenta a teoria do "saber da experiência" relacionada ao campo educativo. Observa que esse saber, diferentemente das experiências rotineiras da vida, "nos passa, nos acontece e nos toca" de modo a nos transformar. Exige uma completa exposição do sujeito para que ele possa experimentar mudanças significativas. Segundo o autor, devido ao excesso de acontecimentos pelos quais os indivíduos se expõem essa experiência transformadora esta cada vez mais rara.

Diante de uma sociedade que prima pelas informações; a experiência tornou-se algo secundário. O pensamento de Larrosa (2018, p.20) parece deixar escapar que talvez fosse necessário um pouco de caos para desconstruir tudo aquilo que já está sabido. Seria o caos um início de algo potente para esse ser individuo?

Essa experiência que afeta o ser humano é diferente da empiria científica. Segundo o autor, a empiria científica tornou-se um método seguro e previsível. Já o saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana; é imprevisível, um devir.(LARROSA, 2018, p.34)

Assim como o saber da experiência apresentado por Larrosa (2018, p.34), a educação pela arte é imprevisível. É imprevisível se pensarmos no processo de construção da obra seja

ela plástica ou sinestésica. Através do processo, verifica-se uma transformação do mundo subjetivo do sujeito exposto ao trabalho artístico.

Portanto, esse artigo apresenta o currículo como norteador da prática educacional que pode significar positiva ou negativamente o sujeito. Pensa o currículo como construção seguindo a perspectiva de Acaso (2012), respeitando o "saber da experiência" de Larrosa (2018) e os caminhos rizomáticos que o trabalho pode conduzir (DELEUZE E GUATTARI, 2011). O recorte observa as transformações que ocorrem pelas experiências dos estudantes diante de uma proposta prática. Assim, analisa em que medida as experiências artísticas podem auxiliar ou até mesmo facilitar o desenvolvimento das emoções no contexto escolar entre adolescentes no ensino médio.

Criação de si: Uma experiência de Arte, Educação e Arteterapia a partir do canibalismo Cultural brasileiro.

Em 2018 tratando do tema "canibalismo cultural no Brasil", com alunos do ensino médio, o qual reflete sobre a produção cultural no Brasil da modernidade, surgiu a ideia de propor um projeto que foi intitulado: criação de si e Baile Medieval.

O projeto "Baile medieval e a criação de si" nasceu da inquietação enquanto docente de Arte de uma escola de educação básica no município de Uberlândia – Minas Gerais/MG, diante da problemática ligada à inteligência emocional vivenciada pelos estudantes do ensino médio.

Na tentativa de promover uma vivência arteterapêutica[4] que auxiliasse o bem estar dos estudantes a ponto de amenizar os conflitos internos vividos por eles, foi proposto um trabalho de construção de personagens aos estudantes do 3º ano do ensino médio para ser apresentado em um Baile com padrão Medieval diante de um Rei (figura arquetípica – será abordada ao final do projeto). Essa vivência teve por pressuposto a conscientização dos estudantes, promovendo assim uma aproximação ao autoconhecimento através da reflexão sobre a persona[5].

Nota-se na atualidade um crescente número de discursos sobre adoecimento, depressão, ansiedade em adolescentes, jovens e adultos. Ao refletir sobre as narrativas retiradas de experiências de alguns projetos que são desenvolvidos no contexto educacional, e as narrativas

[4] A professora que propõe o projeto é arteterapeuta associada à AMART/UBAAT (175/0518 – Cristina Garcia Palhares Viso)

[5] Termo criado por Carl G. Jung – máscara coletivamente reconhecível e aceitável que é responsável pela nossa adaptação no coletivo e se reflete na moda, pensamento e comportamento. (RAMOS e MACHADO, 2004, p. 46)

que os estudantes trazem para esse contexto por meio de relatos, foi observado que uma abordagem terapêutica é necessária na escola. E isso independe do ambiente ou nível social do indivíduo, já que o contexto sociocultural que vivenciamos afeta a inteligência emocional do ser humano, trazendo inúmeras consequências para a sociedade, pois o indivíduo afetado emocionalmente, afeta todo o contexto social, começa na família, atinge a escola e perpassa por outras camadas da sociedade, interferindo de forma inapropriada outros indivíduos com quem se relaciona.

Desse modo, verificou-se que é necessária uma interferência terapêutica na escola; porém não é papel dos professores fazer a interferência de forma analítica. Ele pode propor ações que gerem momentos de ressignificação dos conteúdos emocionais através de suas práticas, todavia a abordagem analítica é papel de um profissional dessa área (psicólogos, terapeutas, etc.).

Na prática, percebeu-se que quanto mais afetados os alunos são a partir das experiências, mais criativas as aulas se tornam. É notável que eles precisem ter uma experiência que os faça "serem transformados" (LARROSA, 2018, p. 28).

A partir dessas verificações, entendendo que é possível fazer algo que está ao alcance, sem desmerecer os conteúdos relativos às áreas de conhecimento da série em questão, foi promovido com o projeto a integração de temas referente ao ensino que compõem a grade curricular do 3º ano levando os estudantes a reconhecerem a importância dessa vivência e sua relação com a vida. Ligando conteúdos à prática.

Além disso, desfrutou-se da oportunidade de compreender o quanto os personagens criados poderiam refletir anseios, negações e complexos[6] dos estudantes.

Assim, entre os principais objetivos desse projeto estavam:

- Proporcionar a interação entre professores, funcionários e estudantes;
- Viabilizar a troca de experiências por meio de conhecimentos prévios entre os alunos;
- Propiciar um trabalho interdisciplinar a partir do tema integrador: *Criação de si e baile medieval*
- Aprender sobre Antropofagia – termo cunhado por Oswald de Andrade ao se referir à produção moderna na literatura, artes visuais e cênicas.
- Reconhecer acervos visuais e literários de artistas que se apropriaram do movimento antropofágico.

[6] Termo cunhado por Carl G. Jung – são temas emocionais reprimidos capazes de provocar distúrbios psicológicos permanentes ou mesmo, em alguns casos, sintomas de neurose. (JUNG, 2008, p.28)

- Analisar a obra áudio visual que possui um cuidado antropofágico sobre a ideia da criação de si como o produto disponível em Youtube – S*eus pequenos grandes olhos negros*[7].
- Refletir sobre a Persona e o arquétipo do Rei e sua relação com o sujeito.

Dentre as orientações para elaboração do trabalho estava à necessidade de se realizar o trabalho individualmente. Eles deveriam desenvolver um personagem pensando no princípio antropofágico, verificando:

a) Habilidades especiais
b) Lugar
c) Descrição das pessoas do lugar
d) Comportamento do personagem (já que este iria se apresentar diante de uma figura importante- Rei)

O baile aconteceu no dia 28 de setembro de 2018 as 18: 00hs. Foi reservado um salão para o evento. O lugar foi preparado com um tapete vermelho ao centro. A ideia era estimular o imaginário dos estudantes criando um espaço cênico que favorecesse as encenações performativas que aconteceriam. Foram escolhidas músicas do período medieval, para que os estudantes se situassem na história.

No baile, os estudantes se vestiram e se comportaram segundo as proposições do personagem criado. Seguiram a ideia de que foram convidados por um rei a participar de um GRANDE BAILE. Assim cada sujeito era representante de seu reino e para tanto, deveriam se comportar seguindo a ideia do personagem criado.

Fig 1. detalhe decoração feita pelos estudantes. Fotografia, Cristina G. P. Viso, acervo da autora. Uberlândia, 2018.

Deveriam em momento oportuno:

a) Se apresentar diante do REI – descrevendo seu personagem, o lugar de onde veio e suas habilidades.

[7] https://www.youtube.com/watch?v=HQdpBixl1kE . Parte do TCC citado em referências.

b) Participar do GRANDE BAILE seguindo o requinte da época do rei
c) Se envolver na história performando com o personagem.

Fig 2. Apresentação dos estudantes diante do rei. Fotografia, Cristina G. P. Viso, acervo da autora. Uberlândia, 2018

Fig 3. Turma de ensino médio 1 - Fotografia, Cristina G. P. Viso. , acervo da autora. Uberlândia, 2018

Fig 4. Turma de ensino médio 2 - Fotografia, Cristina G. P. Viso. Acervo da autora. Uberlândia, 2018

A proposta de trabalho foi estendida a alguns professores que participaram da ideia com os alunos (inglês, história, educação física, biologia, Português).

O baile foi um sucesso e a avalição que foi feita posteriormente sobre a fruição do acontecimento, revelou desejos, constrangimentos e sonhos, ora perdidos pelos afazeres ou por palavras de negação de pessoas próximas. Conscientizaram-se sobre aspectos relevantes do comportamento pessoal em contraponto aos desejos futuros.

Foram percebidas mudanças de comportamento em alguns alunos que estavam com problemas relacionais e ou de autoafirmação no meio dos colegas. As turmas tornaram-se mais unidas e a experiência causou expectativas nos outros estudantes.

Descrito o projeto, cabe agora apresentar um breve comentário sobre o motivo da apropriação do arquétipo do Rei e seu significado para o projeto.

Por que o arquétipo do Rei?

Carl Gustav Jung foi um psiquiatra suíço que desenvolveu a psicologia analítica e as teorias: individuação, arquétipos, inconsciente coletivo, complexos, anima e animus. Essas teorias são utilizadas nos estudos e vivências de grande parte dos arteterapeutas.

O arquétipo em Jung são imagens universais que existiram desde os tempos mais remotos. São conteúdos simbólicos e podem ser aplicados aos conteúdos do inconsciente coletivo. Seria a representação psicológica do instinto que pode ser atualizado pelas experiências individuais. Possuem aspectos universais de padrões de comportamento humano. (JUNG, 2008 e 2014; RAMOS e MACHADO, 2004)

Segundo Jung (2014, p.13) o arquétipo é uma expressão que pode ser encontrada no mito e no conto de fadas. Porém, ele pode diferir sensivelmente da fórmula historicamente elaborada. Por isso, "ele representa essencialmente um conteúdo inconsciente, o qual se modifica através de sua conscientização e percepção, assumindo matizes que variam de acordo com a consciência individual na qual se manifesta". (JUNG, 2014, p. 14)

Portanto a figura do REI é uma figura arquetípica que representa entre outros aspectos a projeção do eu superior, um ideal a realizar. Segundo dicionário de símbolos de Jean Chevalier (2016, p.776) a imagem do rei concentra sobre si os desejos de autonomia de governos de si mesmo, de conhecimento integral, de consciência. Simboliza o arquétipo da perfeição humana, se considerarmos a imagem positiva do rei.

Desse modo, utilizou-se a simbologia da apresentação da persona simbolizada pelo personagem criado, diante da consciência, representado pela figura do rei.

Algumas considerações sobre Arteterapia

Segundo Pain e Jarreau (1996, p.9) a arteterapia é qualquer tratamento psicoterapêutico que se utiliza de alguma expressão artística.

Do mesmo modo, Resin (2006, p.22) define arteterapia como um dispositivo que visa a saúde mental mediante o desenvolvimento do potencial criativo e expressivo da arte, cujas manifestações são facilitadoras da terapia artístico expressiva conferindo significações e ressignificações ao padecimento psíquico.

Por outro lado, Urrutigary (2011, p.27) observa que a finalidade da arteterapia consiste em estimular a emergência de uma imagem que é transposta a partir da utilização de materiais plásticos que expressam conteúdos íntimos.

Nesta mesma perspectiva, Diniz (2018) explica que, a arte é a linguagem da alma. Para ela essa linguagem revela a compreensão do homem em sua totalidade. Assim ela escreveu: "No processo psicoterapêutico, portanto, a arte vem revelar a riqueza inconsciente de cada um e, por ser uma linguagem simbólica, torna-se eficiente para acessar a alma humana". (DINIZ, 2018, p.14).

Portanto, a arteterapia é considerada um tratamento psicoterápico mediado pelas linguagens expressivas da arte. Expressa os conteúdos internos da psique e reflete o adoecimento que ela padece, transpondo um grau de libertação de energias psíquicas favorecendo o desenvolvimento da inteligência emocional.

Segundo Souza (2018, p.108), desde 1920, Carl Gustav Jung[8] já se utilizava da expressão artística como forma de tratamento.

Em 1969 com a fundação da associação de arteterapia americana AATA, a arte e terapia fundiram-se numa única expressão para definir uma modalidade de tratamento psicológico pela arte. Difundiu-se pelo mundo e chegou ao Brasil na década de 70.

Assim, a Arteterapia, como profissão é um campo novo no Brasil. Apenas em 2013 foi inserida na classificação brasileira de ocupações, do Ministério do trabalho, recebendo a codificação CBO 2263-10. Deste então tramita na câmara dos deputados projeto de lei para regulamentação (PL3416-15). Integra hoje o quadro de práticas integrativas e complementares do sistema único de saúde desde 2017 (portaria Nº 145 13/01/2017).

[8] Carl Gustav Jung – psiquiatra suíço.

Desde 2006 existe a UBAAT composta por 11 associações estaduais que visa assegurar a qualidade dos profissionais da arteterapia e observa os requisitos para atuação dos profissionais.

Não existe contraindicação para o tratamento, podendo beneficiar-se dela qualquer faixa etária. É importante notar que arteterapia não é a mesma coisa que arte educação, porém, uma pode complementar a outra em técnicas e estudos.

Considerações finais

Diante do exposto anteriormente, percebeu-se na experiência proposta sobre contato de jovens com a arte, as transformações perceptíveis no comportamento dos envolvidos.

Embora a arteterapia seja um tratamento terapêutico comprovadamente eficaz para o desiquilíbrio emocional, pois trabalha essa área de modo diretivo, não se pode negar a capacidade da arte no contexto escolar como instrumento de reprogramação de conflitos internos.

Considera-se a arte como força propulsora da vida que afeta os indivíduos. Quando a proposição e estimulação são pontuais os sujeitos envolvidos no processo se transformam veiculados pelo próprio processo de construção do trabalho.

O processo criativo é evidentemente um mecanismo de poder, pois neste momento o indivíduo expressa toda sua energia psíquica interpretando e ressignificando o tema abordado, dando a ele novas direções e novos moldes. Sendo apenas um reflexo projetivo do que pode fazer na vida. No processo criativo o saber da experiência é manifestado e o individuo é afetado e transformado.

Referências

ACASO, María. **Pedagogías invisibles:** El espacio del aula como discurso. Madrid: Catarata, 2012. 192 p. (Arte + Educación).

CHEVALIER, Jean. Dicionário de símbolos: mito, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Tradução Vera da Costa e Silva. 2ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio editora,2016

DINIZ, Ligia. **Arte:** a linguagem da alma. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018. 119 p.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **MIL PLATOS: Capitalismo e Esquizofrenia 2**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Ana Lúcia de Oliveira. São Paulo: Editora 34, 2011. 128p.

FRENDA, Perla. Arte em interação/ Perla Frenda, Tatiane Cristina Gusmão, Hugo Luis Barbosa Bozzano. – 1. Ed. – São Paulo: IBEP, 2013. 512 p.

JUNG, Carl G. **O homem e seus símbolos**. Tradução de Maria Lúcia Pinho. 2ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

JUNG, Carl G. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Tradução Maria Luiza Appy, Dora Mariana R. Ferreira da Silva. 11ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

LARROSA, Jorge. **Tremores:** Escritos sobre experiência. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. 175 p.

PAIN, Sara; **JARREAU**, Gladys. **Teoria e técnica da arte terapia:** a compreensão do sujeito. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 1996. 263 p.

PEREIRA, Guilherme Rodrigues. **Seus pequenos grandes olhos negros: reflexões sobre um processo de criação fílmico na formação pessoal e profissional de um ator**. 2017. 42 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Teatro) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

RAMOS, Denise Gimenez; MACHADO, Péricles Pinheiro. Os conceitos Junguianos de inconsciente e arquétipo mostram o caráter universal dos padrões de comportamento e como o processo de individuação ocorre em interação com o coletivo. **Viver Mente&Cérebro**, On Line, p.41-49, 2004. Ed. 2. Disponível em: <www.vivermenteecerebro.com.br>. Acesso em: 09 ago. 2018.

REISIN, Alejandro. **Arteterapia:** semânticas e morfologias. São Paulo: Vetor, 2006. 238 p.

SOUZA, Otília Rosangela. **Conexão com o Sagrado:** processos em arteterapia. Campinas, Sp: Labour Editora, 2018. 181 p.

URRUTIGARAY, Maria Cristina. **Arteterapia:** a transformação pessoal pelas imagens. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011. 163 p.

ESTAR OLHAR CRIAR PARTILHAR: ESTÉTICA CONECTIVA, ESTÉTICA DA MEMÓRIA E O DESEJO DE SOBREVIVÊNCIA NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS

Roberta Paredes Valin[1] – UFAM

Resumo
O presente artigo é o fim do começo. Explico melhor: fim, porque é o resultado de um trabalho, Mémorias do Cárcere, desenvolvido durante a disciplina Estética e Teoria da Arte, ministrada no primeiro semestre deste ano para a Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Amazonas - Ufam; começo, porque no meio do caminho ganhou força e tornou-se projeto e outras etapas ainda estão por vir. Nessas linhas, portanto, o objetivo é apresentar a primeira das três etapas do projeto Memórias do Cárcere, esta que tratou da tríade memória-estética-poética, e ir mais além, dar a ver uma forma de pensar o ensino de artes visuais através das ações Estar Olhar Criar Partilhar, a partir de um esforço interdisciplinar, que se pretende transdisciplinar, com interfaces teóricas que se estabelecem entre a Estética, a Teoria da Arte e o Ensino da Arte.
Palavras-chave: Estética Da Memória. Artes Visuais. Ensino.

Introdução

Esse artigo, um esforço de escrita, visa apresentar a primeira etapa do projeto Memórias do Cárcere, etapa que esteve vinculada à disciplina Estética e Teoria da Arte da Licenciatura em Arte Visuais da Universidade Federal do Amazonas – Ufam.

Inicialmente, Mémorias do Cárcere foi o título dado para o trabalho final da referida disciplina ministrada ainda no primeiro semestre de 2019, mas pela potência que o trabalho foi adquirindo durante sua execução, a proposta se ampliou, ganhou a forma de projeto, e Memórias do Cárcere passou também a nomeá-lo.

Porém, olhando de forma mais detida, essas breves linhas querem demonstrar um modo experimental de ensino em artes visuais e, no limite, de formação de professores, que perpassa as ações Estar Olhar Criar Partilhar, que possa ocorrer de forma coletiva mas respeitando as

[1]Docente da Faculdade de Artes da Universidade Federal do Amazonas e coordenadora do Laboratório de Pesquisa Centro de Documentação e Memória da Cultura na Amazônia – CEDOMCA. Possui mestrado em Culturas e Identidades Brasileiras pelo Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo – IEB/USP, onde defendeu a dissertação "Cadernos-diários de Anita Malfatti: uma trajetória desenhada em Paris", e graduação em Artes Plásticas pela UFAM. O projeto Memórias do Cárcere e o presente artigo são desdobramentos do trabalho realizado pelo CEDOMCA. E-mail: robertavalin@ufam.edu.br

subjetividades envolvidas, e a partir de um esforço interdisciplinar (que se pretende transdisciplinar) com interfaces teóricas que se estabelecem entre a Estética[2], a Teoria e a História da Arte. E que também seja um esforço político.

Nortes da Resistência. Em nosso contexto político atual, uma série de medidas anti-democráticas vem sendo tomadas pelo presidente da república Jair Messias Bolsonaro, figura eleita por um movimento neofascista, que vem estabelecendo um governo neofascista e, no qual neofascitas ainda disputam o poder com militares (BOITO, 2019)[3].Tal qual em uma guerra, com uma postura de ataque, seu governo elencou como alvos as políticas públicas voltadas ao bem estar social nas áreas da educação, cultura, saúde, combate à fome e a miséria e segurança, para citar apenas algumas que na última década foram elaboradas e consolidadas com o objetivo de assegurar a proteção social à população e diminuir as desigualdades no/do país, ainda que que passíveis de muitos questionamentos. O estado de guerra contra o povo brasileiro foi proclamado pelo atual governo e enfrentá-lo, ou melhor saber como enfrentá-lo, passou a ser uma tarefa bastante complexa[4].

A complexidade da organização e da intensidade de formas de enfrentamento e resistência para barrar a bárbarie já instalada é digna de nota e merece uma análise detida por especialistas. Soma-se a esse cenário discursos difusos oriundos de vários grupos, campos, setores e movimentos que também se colocam à distância de uma possibilidade efetiva de materializá-los em ações diretas de enfrentamento - e nesse momento as micropolíticas, mais que nunca, necessitam estar alinhadas em um coro de resistência e enfretamento contra o ataque à democracia, ao desmonte das políticas públicas e, consequentemente, contra a violência do Estado. Investidas no sentido de procurar entender as falhas de mobilização diante dessa

[2]A Estética, de acordo com a pesquisadora Priscila Arantes, é uma área em interface com a epistemologia e a ética, produz conhecimento e nos mostra novas formas de ver e compreender o mundo, e mais ainda, permite que nos confrontemos com situações no limiar da ética (ARANTES, 2012). Compreendo-na do mesmo modo, e o trabalho na disciplina Estética e Teoria da Arte foi um dos reflexos dessa linha de pensamento.

[3] Tal perspectiva está fundamentada pelas análises do professor Armando Boito Jr (UNICAMP). Boito Jr ao longo de trajetória de pesquisa publicou uma série de artigos sobre o bolsonarismo veiculados no portal virtual do Jornal Brasil de Fato. No segundo texto dessa série, intitulado O neofacismo no Brasil, ele procurou esclarecer que "no Brasil de hoje temos a ideologia neofascista, o movimento neofascista, um governo no qual os neofascistas disputam a hegemonia com o grupo militar – esse último apegado a um autoritarismo mais propenso a outro tipo de ditadura – mas não temos um regime político fascista – o que temos é uma democracia burguesa deteriorada e em crise, e ainda arrisca, segundo ele, uma definição para o fascismo que o vê como "*um movimento reacionário de massa* enraizado em classes intermediárias das formações sociais capitalistas. (BOITO JR, 2019, p.4).

[4] Ao fazer uso do termo neofascista, valho-me da ideia de que reclamar o uso das palavras é uma atitude política, tão necessária nos dias atuais.

máquina opressora vem sendo realizadas em vários níveis, mas citá-las e problematizá-las não são os objetivos do presente trabalho.

Creio que nos encontramos em um limiar entre a conformação, a coragem, a resistência e a ação com calibração desajustada. E já imersos nesse contexto opressivo e de alta complexidade, o perigo está na possibilidade de discursos, ações e produções artísticas e arte-educativas conterem e reverberarem um teor político que, no limite, envolve a questão da ideia de esperança, ou melhor, a ideia de destruição da esperança política colocada pelo filósofo e historiador da arte Georges Didi-Huberman em seu livro A Sobrevivência dos vaga-lumes. Nele o autor, a partir do artigo dos vagalumes do cineasta italiano Pier Paolo Pasolini[5] (1975), escrito no contexto do pós-guerra moldado pelo neofascismo italiano, ou seja, um contexto de aparente democracia, constata evidencias de um desaparecimento das sobrevivências, ou seja, "um desaparecimento das condições antropológicas de resistência ao poder centralizado" (DIDI-HUBERMAN, 2017, p. 64).

Entretanto, é importante ressaltar que não trato aqui a questão dessa espécie de mobilização social e política desconectada entre grupos, movimentos e coletivos diversos no Brasil atual como uma crítica, mas como uma percepção, talvez um alerta, do que poderia vir a reverberar, ou que já está, no campo das ações arte-educativas em contextos políticos hostis, com democracia fragilizada ou, me arrisco dizer, de aparente democracia. Ações que em contextos como o do Brasil atual poderão nos dar a ver filigranas de um certo estado de desesperança política - um risco que corremos. Porém, Didi-Huberman nos provoca:

> [...] como se pode declarar a morte das sobrevivências? Não seria tão vão quanto decretar a morte de nossas obsessões, de nossa memória em geral? Não seria abandonar-se à inferência desgastada que vai de uma frase como o desejo não é mais como era antes, à outra como não há mais desejo? (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 64)

O autor nos chama a atenção para a sobrevivência da experiência e da imagem, e diante dessa necessidade minha resposta à sua pergunta é sim, seria, e, a partir de um dos meus lugares de fala, como professora de uma licenciatura em Artes Visuais de uma universidade pública,

[5] Pier Paolo Pasolini (1922-1975) foi um poeta e cineasta italiano, mais conhecido pelo seu trabalho no cinema, que se consagrou com o um dos grandes nomes nesse campo. Sua obra cinematográfica contempla 26 filmes, dentre eles *Mamma Roma, O Evangelho Segundo São Mateus, Saló ou 120 dias de Sodoma* e *Accattone – Desajuste Social.*

penso que uma atitude mais combativa (em um espectro de possibilidades e intensidades) no pensamento e em proposições que perpassem a experiência e a imagem frente ao desaparecimento das sobrevivências, ou seja, de não desistir e resistir diante das ações desmedidas impostas pelo governo atual, seja uma resposta, a minha resposta como educadora através da arte a esse questionamento. Penso que o motivo de pensar um trabalho vinculado a uma disciplina com a temática do encarceramento[6] (um dos eixos da política equivocada de segurança a anos empregada no país e a agora duramente atacada) e a necessidade de estar presente em um "lugar de memória" para exercitarmos o olhar e compreender a história em/de um lugar que vive e se molda pelo tempo e pelas memórias, e de estabelecer conexões, sejam iniciativas que permitam reavivar, em tempos hostis, os desejos da esperança, da coragem, da resistência-resiliência e do enfrentamento.

A ação. O trabalho final esteve inserido ao eixo de aulas que tratou do pensamento de Georges Didi-Huberman. O livro Cascas, de sua autoria, fundamentou a proposta do trabalho tanto nos aspectos teóricos como na práxis, uma vez que o livro foi lido como um ensaio texto-visual. Mais do que isso, lançar-nos sobre a obra de Didi-Huberman, sobretudo em Cascas, foi também uma maneira de provocar os alunos teoricamente, esteticamente e poeticamente[7].

A vivência promovida pela disciplina ocorreu no prédio da antiga cadeia pública Raimundo Vidal Pessoa localizada à rua Sete de Setembro, centro da cidade de Manaus. A Secretaria de Estado de Estado da Cultura do Amazonas/SEC-AM é a responsável pela guarda do prédio atualmente. Mesmo com a estrutura arquitetônica degradada, a potência da memória do cárcere mantém-se viva em cada parede, em cada elemento sobrevivente da antiga Cadeia.

Lugares como o museu Auschwitz-Birkenau ou o prédio que um dia abrigou uma cadeia pública "[...] exige do visitante que ele se interrogue, num momento qualquer, sobre seus próprios atos de olhar". (DIDI-HUBERMAN, 2017, p. 28) e foi esse estado de interrogação que

[6] Em 10 de junho de 2019, o presidente Jair Bolsonaro assinou o decreto 9.831 referente à exoneração de todos os peritos do Mecanismo Nacional de Prevenção e Combate à Tortura (MNPCT), órgão responsável por investigar violações de direitos humanos em locais como penitenciárias, hospitais psiquiátricos, abrigos de idosos, dentre outros.

[7] Cascas trata das reflexões oriundas da visita de Didi-Huberman, em 2011, ao que durante a 2ª Guerra Mundial foi o Campo de Concentração de Auschwitz, na Polônia, hoje um museu dedicado à memória do Holocausto (Museu Auschwitz-Birkenau). Sua discussão seminal, sintética e potente, que articula experiência pela presença e escrita ensaística, versa sobre os jogos de olhares que sobrevivem em um lugar onde duas temporalidades convivem e se confrontam: o tempo da morte, do lugar da barbárie, o campo de concentração durante a 2º Guerra Mundial, e o tempo da (sobre)vida, do local da cultura que hoje é o Museu.

o trabalho buscou promover, uma vez que possibilitou aos alunos recém-chegados na universidade um exercício de olhar, de olhar de forma calibrada o suficiente para poder aterem-se às grandes escalas e às filigranas para, assim, tornar o inimaginável visível. O inimaginável da privação da liberdade, das tentativas de mortificação dos corpos, dos afetos ausentes, da violência de Estado.

Um trabalho/projeto como esse, que nasce de uma disciplina, que ganha potência e foge de seu limite, feito por várias mãos e no qual resulta em uma produção científica como esse artigo, esbarra no problema da autoria. As normas aqui dizem sobre 1 a 3 autores. Esses números, no entanto, não condizem com a realidade do processo e o trabalho que vem se construindo. Mémorias do Cárcere, enquanto trabalho final e agora como projeto, possui 20 autores[8]. Uma autoria coletiva. E é certo que esse número aumente.

Estar Olhar Criar Partilhar. O que se apresenta em seguida, no limite, é uma proposta de atividade/projeto teórica(o)-prática(o) em Artes Visuais, um exercício de pensar esteticamente a partir do desejo de sobrevivência, do desejo de não perder, ou de reaver, a esperança política.

As perguntas e as cascas

Primeira pergunta. O que podem fazer pesquisadores/professores, como eu, em uma Licenciatura em Artes Visuais?

Arthur D. Efland, em seu texto Cultura, Sociedade, Arte e Educação, aponta um caminho que perpassa, primeiramente, a compreensão do que para ele seja a arte. O seu entendimento é que a arte possui a missão de construir realidades. E assumindo tal função, portanto, define-se como representações simbólicas de realidades, de mundos, sejam eles reais, imaginários e/ou inexistentes (GUINSBURG, 2008).

Partindo dessa compreensão, o autor afirma que "o propósito da arte-educação, então, é contribuir para o entendimento dos panoramas social e cultural habitados pelo indivíduo" (GUINSBURG, 2008), que aqui entendo que deva ser de forma subjetiva e coletiva.

[8] São eles: Anderson de Souza da Cunha, Andrezza de Aguiar Pereira de Souza, Bábara Williany Sousa da Silva, Bianca Barbosa da Silva, Eduardo Araujo Justiniano, Ester Costa Lima, Helen Karen Peixoto Mendes, Jacqueline de Matos Dias, Karoline Santos de Oliveira, Luciana Fernandes, Marcelo Silva Rufino, Marco Antônio de Miranda Barros, Matheus Arcanjo Figueiredo dos Santos, Mayara Andrade da Cruz, Rafael Dias Braga, Sarah Campelo Monteiros, Sofia da Cruz Lima, Talmon Santos de Almeida e Tiago Leite Castilho. Alunos que como eu resistiram e continuaram/continuam até o fim-começo.

O artista e pesquisador Luiz Camnintzer, ainda que problematize as questões provenientes da relação arte e educação no contexto das instituições museais, traz contribuições e apontamentos que se encaixam em uma perspectiva mais ampliada de contextos de mediação educacional e artística. Em suas proposições, potencializa a interação entre a arte e seus agentes a partir da formação criativa e não do consumo passivo de um público[9], com o objetivo de ativá-los "y mostrarle que el arte es uma metodologia accesible que sirve para conectar ideas que no se pueden conectar em otras metodologías y que es uma forma de expandir el conocimento" (HONORATO, 2008, p. 78). Essa sua concepção de interação entre a arte e sujeitos, a partir de uma formação criativa, sustentou três ações centrais e vitais do projeto Memórias do Cárcere: o estar, o criar e o compartilhar.

Segunda pergunta. Porque vivenciar um local de memória? Por que voltar a um local de memória?

Suzi Gablik, artista e pesquisadora das relações da arte no mundo contemporâneo, traz o seguinte questionamento: "Como podemos, então, mudar o nosso modo usual de pensar sobre a arte para que ele se torne mais compassivo? Como podemos alcançar a "visão de mundo do apego" – apego e continuidade com o mundo[...]?" (GUINSBURG, 2008, p. 607). Para ela, a resposta está na virada em direção às formas e aspectos de integração e relacionamento com a arte que caminha na contramão da focalização dada aos objetos de arte, o que requer, ainda segundo a autora, um re-arranjo radical sobre o que se espera do artista. Esse é um dos pressupostos de sua Estética Conectiva que buscamos articular na ação que aqui, mis à frente será demonstrada mais a frente.

Se para Gablik a relação entre os sujeitos com a arte, na contemporaneidade, deve ocorrer por meio de uma interação e de um relacionamento potente que se distancia da centralidade que os objetos de arte ganham nesse sistema, permitindo assim rever o papel do artista nesse próprio sistema, é possível também transpo-la para o campo da arte-educação. Mas de que forma? Considerando que o arte-educador, como um dos mediadores em contextos diversos, deva estabelecer outras miradas sobre seu trabalho que o levem a buscar novos sentidos para seu trabalho de maneira coletiva, compartilhada, os quais lhe permitam atravessar e se conectar com a realidade contemporânea.

[9] O termo "público" aqui expressado no sentido de alunos de diversos contextos, incluindo os alunos em formação do curso de artes visuais.

O agora projeto Memórias do Cárcere foi/será um esforço nesse sentido, a começar pela sua primeira etapa, fenômeno de análise desse artigo, de voltar a um lugar de memória para estabelecer uma interação entre pessoas, memórias e espaços e também para pensar o tema do cárcere institucionalizado através da arte. Logo, a volta ao prédio da antiga cadeia pública Raimundo Vidal Pessoal - o firmamento de uma vivência que se dá pela interação, escuta, e partilha, de forma interativa e dialógica - é a mola propulsora dessa proposição que evoca a Estética Conectiva proposta por Suzi Gablik; "uma estética que dar a ver que a natureza humana está profundamente incrustada no mundo". (GUINSBURG, 2008, p. 610).

Terceira pergunta. Por que a materialização dessa etapa em um ensaio? Ou por que um ensaio texto-visual-audiovisual? Quase no final de Cascas Didi-Huberman diz: "Coisas caem de nosso pensamento e que denominamos livros. Coisas que caem de nossos dilaceramentos, cascas de imagens e textos montados, fraseados em conjunto". (DIDI-HUBERMAN, 2017, p. 73).

De sua visita a Museu Auschwitz-Birkenau em 2011, o mesmo autor levou consigo três pedacinhos de cascas de árvore e as colocou sobre uma folha de papel. Escreveu:

> "Vemos aqui três lascas arrancadas de uma árvore, há algumas semanas, na Polônia. Três lascas de tempo. Meu próprio tempo em lascas: um pedaço: um pedaço de memória, essa coisa não escrita que tento ler; um pedaço de presente, aqui sob os meus olhos, sobre a página branca; um pedaço de desejo, a carta a ser escrita, mas para quem?" (DIDI-HUBERMAN, 2017, p. 10).

A ideia de conectar linguagens para materializar o pensamento estético talvez seja a resposta mais a mão para as perguntas acima.

Enfim, quarta e última pergunta. Quais são as nossas cascas? Diferentemente das cascas de árvores que o teórico toma como matéria simbólica e memorialística que atravessa temporalidades, creio que hoje nossas cascas sejam as perguntas, esse elemento entre o material e o abstrato que igualmente atravessa temporalidades; as perguntas que motivaram os alunos na criação de seus ensaios, oriundas de uma vivência, e também essas que norteiam o presente exercício de escrita. E quem pode respondê-las? Todo "indivíduo que dá boas-vindas ao Outro" (GUINSBURG, 2008, p. 609), aqueles que olham o visível e o invisível, que se permitem a escuta, questionam, em um exercício de alteridade constante entre temporalidades cujas memórias, de algum modo, conectam-se.

A vivência e os ensaios

A ruína, a memória, a vida e a liberdade. Quatro palavras cujos sentidos me parecem dar subsídios para falar sobre a vivência e o trabalho em torno do prédio da antiga cadeia pública Raimundo Vidal Pessoa. Poderiam ser outras, mas através dos ensaios a ruína se mostrou resistência, a memória latente e a vida e a liberdade, nesse ponto de vista, dois conceitos violentos.

Chegamos ao prédio para a visita logo pela manhã, por volta das 10h, no dia 07 de julho. Era um domingo. Éramos ao todo 17 pessoas para a visita entre alunos, professora, e representante da SEC/AM, além de dois seguranças responsáveis pela guarda do local. Quem nos guiou foi Fernando Gonçalves Marques Júnior, representante da SEC/AM.

O percurso. Partimos da muralha, local de onde olhamos boa parte do prédio com uma vista aérea. Nela, caminhamos por uma espécie de fronteira entre o prédio e a cidade, a prisão de um lado e a ideia de liberdade de outro. Seguimos pela ala do cárcere das mulheres e por lá ficamos um bom tempo. Depois continuamos pelo setor ecumênico, onde era permitido aos detentos praticarem suas religiões. Perto dali, adentramos a ala masculina, dois grandes corredores com celas em ambos os lados. Caminhamos mais um pouco e entramos na ala do isolamento. Fomos também à enfermaria e, por fim, ao espaço que abrigava a administração. Todo esse itinerário fizemos ao longo de quatro horas intensas.

Ruínas. Estivemos entre ruínas visíveis e invisíveis. Estivemos olhando as ruínas com um olhar arqueológico. Ruínas que resistem. Ruínas do tempo. Ruínas arquitetônicas. Ruínas de um presídio, de uma forma de cárcere que não mais existe naquele local. Ruínas de vidas que viveram ali. Ruínas de uma sociedade que fracassou e fracassa já que fez e faz do cárcere de pessoas a pedra de toque de uma política de segurança pública equivocada. Ao voltar a um lugar de memória como esse, um lugar que conhecíamos mediatizados por jornais, imagens e falas, mas não pela presença, estabelecemos conexões com todas essas ruínas.

No entanto, a abordagem sobre as ruínas que o exercício da vivência lançou mão para estar entre e conectadas a elas não foi romântica, como bem alertou Giselle Beinguelman em seu livro Memória da amnésia: política do esquecimento, elas (as ruínas) foram"[...] pensadas como matéria em movimento e história do tempo em ação". (BEINGUELMAN, 2019, p. 10). Estamos pensando a partir de uma Estética da Memória.

A vida. A vegetação cresceu e ainda cresce livremente nas ruínas da antiga cadeia. Fato notório para nós que lá estivemos. Ela parece agir contra os trópicos, já que a "rebeldia, a força

e a exuberância da vegetação têm uma potência que engole as pedras, corrói o concreto, infiltra-se, toma os espaços e subjuga o que estiver à sua volta". (BEINGUELMAN, 2014. p. 59). A vegetação, a vida, ali se mostraram resilientes, tal qual as muitas pessoas que ali, por muito tempo, sobreviveram ao cárcere. O paradoxo - ruína e vida - presente. Mas era também a natureza comendo a história[10].

À vivência estiveram atrelados os exercícios do olhar e da produção de imagens. Tais exercícios foram etapas condutoras para produção dos ensaios. Poucos direcionamentos foram dados ao trabalho final, haja vista que a compreensão que tenho sobre o exercício da criação é que ele só estebelece de forma potente quando os elementos balizadores são os mínimos possíveis. No entanto, ainda sim alguns deles foram necessários, a saber: ter o livro Cascas de como referência; articular os conceitos olhar arqueólogico, imagem e restituição da imagem, cunhados por Didi-Huberman, no ensaio a ser apresentado e; articular a noção de presença, elemento que perpassa as análises do mesmo autor. Nesse contexto, uma das peças-chave da engrenagem poética-estética-reflexiva que movimentou o processo de criação dos ensaios foi a seguinte pergunta: "Como narrar a história de um lugar invisível? Se as pedras pudessem falar, o que elas nos contariam?" (BEINGUELMAN, 2019, p. 14); como narrar de um lugar cuja função social primeira já não existe mais e dela restou apenas índices, fragmentos das memórias do cárcere? Se os blocos de cimento, as paredes, as grades, o chão, as ranhuras e as incisões por toda parte pudessem falar, o que elas nos contariam?

Divididos em quatro grupos, quatro ensaios foram elaborados e apresentados pelos alunos buscando, cada um a seu modo, trazer respostas a essas perguntas. De forma geral, as produções nos mostram os esforços empreendidos pelos alunos em materializar, ainda que de forma desmaterializada, o exercício de imaginar o imaginável[11]; desmaterializada, porque a linguagem, o suporte e a estética gravitaram/gravitam em torno do digital (fotografias e vídeos); imaginar o inimaginável, porque, se para Didi-Huberman a imaginação é um mecanismo produtor de imagens para o pensamento, o ato de imaginar a privação de liberdade e a violência no/do cárcere pareceu impossível a príncipio, mas, pouco a pouco, fez-se possível (mas o exercício do pensamento, por sua vez, mostrou-se não menos difícil, árduo e complexo). Nesse exercício, fugir da armadilha de enxergar beleza no/do cárcere foi um desafio igualmente difícil e complexo. O limiar entre a beleza da ruína e a dureza mordaz do cárcere.

[10] "Era a natureza comendo a história", fala de uma das alunas na apresentação de seu ensaio.
[11] Isto é inimaginável! Disse Didi-Huberman no Museu Auschwitz-Birkenau. (DIDI-HUBERMAN, 2017).

O ensaio "O Cidadão de Papel", um vídeo de 2'20'' acompanhado de um texto, apresenta uma série de imagens tiradas durante a vivência da antiga cadeia pública, cadenciadas por trechos do hino nacional em versão instrumental. O elemento central do seu discurso trata da responsabilidade do Estado na engrenagem que movimenta e legitima a política de encarceramento no Brasil, como é possível observar em um dos trechos do texto lido por uma das autoras, Sophia Mello

> Energia pesada que carrega cascas e tralhas/ Cada detalhe cada objeto quebrado, cada risco, cada parede grita uma história. E são centenas/ São vidas perdidas, são pedidos de socorro/ E você começa a imaginar o imaginável/ E tivesse menos tiro no pé?/ Um guarda-chuva não é um fuzil/ 80 tiros não é um engano/ Pinho sol não é molotov/ Mães gritam e a bandeira sangra.

O vídeo então nos coloca em uma atitude reflexiva sobre como a política equivocada de segurança pública sustenta as assimetrias sociais no país, já que pobres, jovens e negros são, historicamente, a maior parte da população carcerária brasileira; política esta que faz da punição uma medida disciplinadora, como problematiza Foucault, e ressocializadora na perspectiva equivocada do Estado. Ao não garantir o direito de bem-estar social a todos os cidadãos - uma garantia constitucional - e ao fazer do aprisionamento e confinamento de pessoas com total privação de direitos e distante de uma possibilidade real de ressocialização medidas de combate à violência e de garantia de segurança, o ensaio nos mostra que o Estado brasileiro é um dos principais agentes da propagação da violência.

"Paredes do Cárcere" é o nome de outro ensaio que mostra uma tentativa de reconstituir modos de vida na cadeia a partir de um ponto de vista, através de um olhar arqueológico e do esforço de imaginar o imaginável. A narrativa em primeira pessoa de uma mulher, estabelecida entre textos e imagens, evoca o olhar para o Outro, para o sofrimento do Outro. O texto e as imagens evocam o sentir. Apresenta-nos um exercício de alteridade entre temporalidades, o tempo presente da ruína e o tempo passado do cárcere, e a memória como agente de conexão. A mulher e o encarceramento institucionalizado, privado e social: "A mulher sangra todo dia", disse Mayara Cruz, uma das autoras na ocasião da apresentação. Mas o ensaio também tratou da cadeia a partir da metáfora de depósito, depósitos de pessoas; depósito de pessoas pobres,

jovens e negras (em sua maioria), punidas por seus crimes a partir da privação da liberdade com seus direitos negligenciados, na grande maioria das vezes.[12]

O terceiro ensaio, "Olhar Oculto", caminhou na mesma direção do ensaio anterior, interrogando-nos sobre as condições de vida no cárcere de forma descritiva e em terceira pessoa, diferentemente do relato em primeira pessoa, mais íntimo em "Paredes do Cárcere".

O que vocês vieram fazer aqui? Aqui vocês não vão encontrar nada, relatou Rafael Dias Braga durante sua fala na apresentação de "Mentes Presas", o quarto ensaio, referindo-se à postura indagativa dos seguranças do local ao ver o grupo à espera da liberação para entrar no prédio. O trabalho ensaístico propôs uma dicotomia, um paradoxo: corpo preso mente livre. De uma maneira mais ampliada e detida, todavia, tratou da questão da liberdade possível no cárcere institucionalizado. Jaqueline Dias, uma das autoras, disse durante sua fala de apresentação: "eu pensei assim, a prisão do corpo e o pensamento livre lá dentro".

O corpo preso, mas a mente livre, o pior encarceramento.

Considerações finais: o fim e o início

O artigo pretendeu trazer alguns apontamentos sobre a primeira etapa do agora projeto Memórias do Cárcere, partir de uma atitude reflexiva e crítica. Nela, os verbos estar, olhar, sentir, refletir e registrar foram verbos que nos acompanharam no percurso/processo de imaginar o inimaginável; percurso/processo que requereu de nós, a cada momento, uma atitude sensível, reflexiva e estética diante do inimaginável. Nela, olhamos não de forma desinteressada, olhamos como olha um arqueólogo; um olhar que conclamou a interrogar-nos para que percebamos que as coisas também nos olham, sobretudo, em lugares como esse, como nos adverte Didi-Huberman (2017). Criar, reconstituir e escrever foram outros verbos que nos acompanharam, a mim e aos alunos, mais adiante, já no processo de criação dos ensaios, e que

[12] O exercício de olhar e sentir o outro que entremeou o olhar arqueológico na ruína pode ser visto nesse trecho escrito do ensaio:[...] Caminhamos dentro de todas as alas deste primeiro setor, procurando qualquer mensagem, qualquer resquício de suas antigas moradoras, que pudesse nos conectar com o que elas viram, o que elas viveram ali, pois até dentro da população carcerária a mulher é abandonada e invisibilizada, por sua própria família, pela sociedade. Só de imaginar o confinamento, o tédio, os pensamentos destrutivos que passariam na minha cabeça se estivesse naquele local mais do que umas horas, sinto compaixão pelas ex-moradoras. Impressiona-me também o estado em que tudo se encontra, pois se passado apenas um ano e meio de total desativação da cadeia e tudo estava corroído pela umidade e descaso daquela forma, as condições nas quais elas viviam não deveriam ser as mais salubres, e sua saúde – tanto física quanto mental – não eram prioridades, apenas a sobrevida. Suas vidas não importavam lá dentro, e às vezes, nem do lado de fora [...]

requereram de todos nós um esforço de articular imagem e texto para materializar pensamentos estéticos em escritas sobre o cárcere, a liberdade, a violência e a vida.

Os ensaios resultaram ainda na exposição Memórias do Cárcere. Olhares que atravessam, ação derradeira dessa primeira etapa. Com a transformação do trabalho desenvolvido durante a disciplina em projeto, outras etapas estão previstas, a saber: encontros/rodas de conversa com egressos do sistema prisional, familiares, profissionais, professores e pesquisadores que estiveram de alguma forma ligados à antiga Cadeia Pública Raimundo Vidal Pessoa e/ou que trabalham diretamente em outros presídios da cidade de Manaus, além de entrevistas com os mesmos e ações in locu no sistema prisional.

Talvez o desaparecimento ou "redesaparecimento" dos vagalumes, ideia/metáfora trabalhada por Didi-Huberman, também possa ser uma metáfora para a compreensão da proposta teórico-prática demonstrada nesse artigo. Ele (o autor) nos interroga

> Mas como os vaga-lumes desapareceram ou "redesapareceram"? É somente aos nossos olhos que eles "desaparecem pura e simplesmente". Seria bem mais justo dizer que eles "se vão", pura e simplesmente. Que eles "desaparecem" apenas na medida em que o espectador renuncia a segui-los. Eles desaparecem de sua vista porque o espectador fica no seu lugar que não é mais o melhor lugar para vê-los. O próprio Denis Roche, mais adiante em seu livro, fornece todos os elementos para compreender essa relação através da necessidade fotográfica de fazer imagem (...) (DIDI-HUBERMAN, 2011, p.47).

No limite, portanto, esse artigo pretendeu não renunciar a seguir os vagalumes, ou seja, não renunciar seguir por entre memórias. Buscamos ir até onde elas estão para ativá-las, conectá-las e repensá-las ao invés de simplesmente deixa-las para trás ou fingir que desapareceram. A necessidade de retornar a um lugar, à antiga cadeia pública Raimundo Vidal Pessoa, e os ensaios nutridos pela necessidade da imagem e de sua articulação com o texto foram dois elementos centrais para compreendermos essa relação, e para pensarmos esteticamente...para pensarmos através da arte.

Ainda insisto, como disse Giselle Beinguelman (2019, p.11), "[...] na potência da arte em tensionar a memória e reinventar o real". Essas breves linhas foram uma tentativa de mostrar em qual caminho nós seguimos e continuaremos a seguir.

Referências

ARANTES, Priscila**. Arte e Mídia:** A Estética na era digital. São Paulo: Editora Senac, 2012.

BOITO JR., Armando. **O neofascismo já é realidade no Brasil**. Brasil de Fato. 19 de março de 2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/03/19/artigo-or-o-neofascismo-ja-e-realidade-no-brasil/>. Acesso em: 16/05/2019.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Cascas**. São Paulo: Editora 34, 2017.

_____. **Sobrevivência dos vaga-lumes.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

EFLAND, Arthur D. **Cultura, Sociedade, Arte e Educação num Mundo Pós-Moderno.** In: BARBOSA, Ana Mae. e GUISBURG, J. (Org.). O Pós-Modernismo. São Paulo: Perspectiva, 2008. (p. 173 - 214)

GABLIK, Suzi. **Estética conectiva:** A arte depois do Individualismo. In: BARBOSA, Ana Mae. e GUISBURG, J. (Org.). O Pós-Modernismo. São Paulo: Perspectiva, 2008. (p. 601-610)

BEINGUELMAN, Giselle. **Memórias da Amnésia:** políticas do esquecimento. São Paulo: Editora SENAC, 2019.

HONORATO, Cayo. **Arte como Atitude:** Entrevista de Luiz Camintzer a Cayo Honorato. Revista Porto Arte: Porto Alegre, v. 16, nº 27, novembro, 2009, p.147-155.

ESTÉTICAS URBANAS: LUGARES E CONTEXTOS

Líbna Naftali Lucena Ferreira[1] – IFPB

Resumo
O presente artigo apresenta uma experiência de ensino, aprendizagem, vivência e experimentos com a arte por meio do (re)conhecimento, (re)significação e valorização da cultura hip hop. O objetivo foi promover e desenvolver o conhecimento, compreensão, reflexão, ressignificação e sensibilização do olhar para a cultura hip hop, por meio de pesquisas, estudos e análises das manifestações, elementos, estilos, poéticas, ritmos, poesias e imagens presentes nesta estética urbana e no cotidiano do aluno. Foi discutido em sala questões ligadas ao uso da arte nos espaços públicos e privados, assim como, a apreciação e a reflexão sobre os significados implícitos e explícitos na produção desta estética, bem como os problemas relacionados à essa cultura, como o ato de pichar. Avaliarmos e discutirmos as implicações que essas interferências visuais acarretam o nosso cotidiano. Contudo ficou evidente o enriquecimento que as atividades proporcionaram nas produções e concepções dos alunos a respeito do tema estudado.
Palavras-chave: Arte e Cultura. Hip Hop. Ensino/aprendizagem em arte.

Para início de conversa

Este texto é uma narrativa de experiência de ensino/aprendizagem em arte no Ensino Médio Técnico Integrado - do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba no Campus Guarabira, município localizado na região do Agreste Paraibano à noventa e oito quilômetros da capital João Pessoa – nas turmas dos 1º anos dos cursos técnicos em Edificações, Contabilidade e Informática, cada turma com um quantitativo de 45 alunos, com faixa etária entre 13 e 17 anos, a experiência teve como foco de estudo e reflexão a Cultura Hip Hop suas expressões e seus estigmas.

Durante o segundo bimestre do ano letivo de 2018, foi abordado em sala de aula, nas turmas de 1º ano, na aula de arte o assunto sobre a cultura hip hop, compreendendo que é uma temática próxima e presente na realidade e vivência dos jovens, decidimos realizar um processo de ensino/aprendizagem a partir desta temática desenvolvendo atividades que partiram da

[1] Líbna Naftali Lucena Ferreira tem formação em Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas pela UFPB em 2003, Mestrado em Ensino das Artes Visuais pelo Programa Associado de Pós-graduação em Artes Visuais UFPB/UFPE 2012, professora de Arte do IFPB – Campus Guarabira desde 2012. E-mail de contato: libna.artes@gmail.com

reflexão e da prática das manifestações do Hip Hop, buscando o entendimento do processo de construção em relação ao seu contexto social, a identificação do jovem com o movimento na sua localidade, no Brasil e no mundo, bem como o movimento na educação e na mídia.

Cultura é o conjunto de ideias, expressões, conhecimento, comportamento, leis, religião, crenças, linguagem, dialetos, manifestações artísticas, modos e modas, costumes e tradições pertencente ao um povo, civilização, a grupo social, que transfere seu conhecimento de geração para geração. Acerca do conceito de cultura o autor Roque Laraia, define como "um todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade" (2004, p. 25). Diante deste conceito demonstra que a cultura pode ser objeto de um estudo sistemático. Cultura se refere à capacidade que os seres humanos têm de dar significado às suas ações e ao mundo que os rodeia (RICHTER, 2003). Entendendo o conceito de cultura como expressão e comportamento pertencente a um grupo, concluímos que o Hip Hop é uma cultura, pois tem uma linguagem própria, maneiras e modos de vestir, falar, expressar e comunicar, e suas próprias manifestações artísticas.

O hip hop é uma expressão sócio artística e política do jovem excluído socialmente nas zonas urbanas. Ele é composto por três elementos artísticos fundamentais: Graffiti, Break e o Rap (MC e o DJ). O hip hop além de ser uma cultura, é um movimento artístico, político, revolucionário, de atitude e protesto, marcado pela realidade das periferias urbanas e a reivindicação de melhorias de vida. Ao abordar a cultura hip hop tínhamos o objetivo de provocar nos alunos questionamentos a respeito do própria vivência e contato com este movimento/ manifestação; constatar a presença do graffiti muito intensa no cotidiano em que os alunos estão inseridos; investigar e identificar as imagens presentes nestas produções de rua, suas temáticas, relações e significados. Além, da identificação da presença da pichação intensa, tanto quanto, como a do graffiti, uma disputa entre essas duas expressões pelos espaços urbanos.

Desenvolvemos atividades pedagógicas de forma que os alunos pudessem interagir e integrar com três linguagens artísticas: música, dança e artes visuais, por meio da abordagem do conteúdo. A partir disso, proporcionamos momentos de pesquisas, discussões, conversas reflexivas, produções artísticas nas três linguagens artísticas relacionando ao tema estudado. Propormos aos alunos produzir uma composição musical, um Rap, baseado nas suas vivências pessoais, nas suas inquietações e questionamentos, dramas, crítica, protesto, foi o momento de manifestação expressiva de algo pessoal ou coletivo, em seguida realizaram a gravação do rap

e depois criação e produção do videoclipe. Tiveram a experiência com o break por meio de orientação de um grupo da cidade, que explanou sobre a dança de rua e os elementos do hip hop, e realizou uma vivência com os alunos em sala. Por fim, a produção de uma composição plástica explorando a estética do graffiti. Contudo ficou evidente o enriquecimento que as atividades proporcionaram nas produções e concepções dos alunos a respeito do tema estudado. Percebemos ainda que todo o processo proporcionou uma análise e resgate de valores da cultura hip hop.

Pesquisar, refletir, apreciar, produzir e executar a poesia e o ritmo do rap, os movimentos acrobáticos do break e os traços dos graffiti, trazendo para o ambiente escolar a produção, organização e conhecimento do hip hop, considerando o conhecimento que o aluno traz da sua vivência, para a partir dele oportunizar discussões fundamentadas nos princípios do hip hop que possam contribuir na melhor compreensão da realidade, proporcionou uma aprendizagem significativa, reflexiva, crítica e criativa por meio de um processo de fruição, reflexão e produção.

A cultura hip hop: sua história, expressões e estigmas

O Hip Hop surgiu no final da década de 1960, com o movimento de jovens negros e "hispano-americanos dos guetos pobres do bairro do Bronx" (SOUZA, 2007, p.83). A conceituação do hip hop foi elaborada por Afrika Bambaataa, em 1968, na periferia de Nova Iorque, no bairro do Bronx. O seu significado do termo hip hop em inglês quer dizer: movimentar os quadris e saltar. Originada em meados dos anos de 1970, nos subúrbios de Nova Iorque, especificamente no gueto do Bronx. É uma cultura artística que começou por volta da década de 1970, mas, a cólera veio a partir de 1980, nas áreas centrais de comunidades jamaicanas, latinas e afro-americanas da cidade de Nova Iorque. Afrika Bambaataa[2] é conhecido como o criador oficial do movimento, o pioneiro que fundou a Zulu Nation, uma organização com objetivos de autoafirmação que promovia o combate através das quatro vertentes do hip-hop, o Grafite, o MC, o B.Boy e o DJ, e tinha como lema "Paz, União e Diversão". Fundada em 12 de novembro de 1973, dia este que é celebrado como o nascimento

[2] Afrika Bambaataa é o pseudônimo de Kevin Donovan é um DJ estado-unidense e líder da Zulu Nation, reconhecido como fundador oficial do Hip Hop. Nasceu e foi criado no Bronx, Nova York em 19 de abril de 1957, e quando jovem, fazia parte de uma gangue chamada Black Spades (Espadas Negras, em português), mas viu que as brigas entre as gangues não levariam a lugar nenhum. Muitos dos membros originais da Zulu Nation também faziam parte da Black Spades, que era uma das maiores e mais temidas gangues de Nova York.

do hip-hop, a Zulu Nation contempla os quatro elementos do hip hop, como forma de promover a cultura, o hip hop, e manter os jovens fora do mundo do crime e da violência (ROCHA, et al. 2001).

A filosofia implícita a este movimento cultural era a de existirem disputas com base na criatividade e não com recurso à violência e às armas. Disputas ou batalhas de Rap e Break eram feitas só pela manifestação cultural e sem qualquer conotação de violência, uma forma de se expressarem e de manifestarem a sua realidade, luta e a sua contestação. Perceba que as origens do hip hop apresentaram-se nos guetos dos Estados Unidos, onde estavam as minorias, os afrodescendentes e povos desfavorecidos, devido ao movimento de reivindicação dos direitos negados e contra a violência com que os negros eram tratados, sendo os princípios deste movimento cultural, a valorização dos costumes e características dos povos menos favorecidos e um movimento de luta contra os modelos postos na sociedade.

> Cansado das violentas e sangrentas guerras travadas pelas gangues do seu bairro (Bronx, Nova Iorque), Kevin e seus amigos começaram a substituí-las por batalhas de dança, nos festivais de Hip Hop da época, as famosas Batalhas de Break, disputadas durante as Block Parties. (SOUZA, 2010, p.297).

O hip hop é um movimento repleto de manifestações culturais, políticos e sociais, pertencente a rua, a cultura de rua. É uma forma de arte e de atitude que conquistou o mundo. É um estilo de vida, de se afirmar como sujeito social, de demarcar um território, valorizar uma identidade cultural e ocupar espaços públicos. O movimento que faz arte como forma de protesto social, mistura o novo e antigo, o popular e o erudito, a poesia e a paródia, e inventou o Rap (poesia e ritmo). Seus adeptos possui uma formação crítica que valoriza a ancestralidade dos povos oprimidos e a luta pela validação dos seus valores frente à cultura dominante (SOUZA, 2010).

A história da Cultura Hip Hop diz-nos que ela é constituída por três elementos principais: O Graffiti, o Rap (que tem na sua base o Mc e o Dj) e Break (praticados pelos B-boys e B-girls). Nesse tripé podemos relacionar, respectivamente, com três linguagens artísticas: Artes visuais, Música e Dança. O Rap, ritmo e poesia é a expressão musical-verbal da cultura hip hop. o Graffiti representa as artes visuais expressada por desenhos coloridos feitos, por pessoas inseridas na cultura hip hop, nas ruas, paredes e muros das cidades. O Break representa a dança, com movimentos livres e improvisados. As manifestações do hip hop são repletas de sentido e significados, expressam e valorizam identidades, visão de mundo,

diferenças e similitudes, é cultura da rua, uma forma de arte, de atitude, um estilo de vida que influencia o mundo inteiro. Exterioriza por meio da arte: congrega música, discursos/poesia, dança e grafite. É uma manifestação cultural e artística híbrida, contemporânea, espelho dos nossos tempos.

Mariane Lourenço em seus estudos afirma que, o movimento hip hop é considerado pelos jovens "a voz da periferia, uma cultura de rua, um estilo e uma filosofia de vida, um movimento de revolução atitude e protesto, marcado pela realidade e o desejo de mudanças" (2002, p. 3). Assim, ao trazer à tona a problemática da desigualdade racial, o hip hop propõe trabalhos de combate efetivo ao racismo e à baixa autoestima dos negros das periferias. A questão da negritude ressurge como tema central no hip hop para se pensar, criticar e enfrentar a exclusão social, o que tem levado, por consequência, à racionalização da discussão (MARTINS, 2013). A cultura hip hop, suas manifestações e elementos são estigmatizadas pela sociedade conservadora, sociedade em geral, não são bem vista, tornando-se alvo de um olhar preconceituoso com julgamentos indevidos. "[...] os jovens que dançavam nas ruas eram considerados marginais, por executarem uma prática socialmente desconhecida e, acima de tudo, pelo preconceito que recaía sobre eles" (SOUZA, 2010, p.21).

O hip hop é a arte que expressa a contemporaneidade, a urbanidade, caracterizada por habitar culturas e territórios dos quatros cantos do planeta e que, no seu sentido formal, abarca todas as linguagens que o ser humano utiliza para expressar arte. Por não ter surgido no meio erudito, essa arte, como muitas outras, é carregada de estigmas e preconceitos. Esse é um dos aspectos que abordamos nas discussões com os alunos em sala de aula. Abordamos também questões, como rebeldia, discriminação, ação e reação. Reflexões que não há distinção de valor entre arte popular e arte erudita. Ambas são arte, cada uma com suas especificidades.

A cultura hip hop: uma prática de ensino/aprendizagem em arte no contexto de um ensino técnico

O hip hop está muito próximo do jovens e adolescentes, está inserido no seu cotidiano, diante disso, constatamos uma grande identificação dos jovens com o movimento, pelo fato que constitui como integrante de sua cultura com os jovens tendo a possibilidade de criar, refletir e intervir na sociedade, por meio das manifestações do hip hop. Pode ser verificado nos centros urbanos e nas periferias como é evidente essa cultura, por meio dos graffiti, músicas, roupas e dialetos, enfim, vemos que os jovens se identificam e intervém pela cultura do hip hop. Entendendo que é significativo e importante que a produção cultural e artística seja abordada

em sala de aula, ao propor trabalhar temática pertencente ao universo do aluno, estimulamos a valorização e preservação do que é nosso, impulsionando o sentimento de orgulho da própria cultura de origem e de respeito à dos outros, desta maneira contribuindo para a educação, conhecimento e respeito com a diversidade cultural. Nesta perspectiva, Ana Mae Barbosa enfatiza

> "a ideia de reforçar a herança artística e estética dos alunos com base em seu meio ambiente", mas alerta que "se não for bem conduzida, pode criar guetos culturais e manter grupos amarrados aos códigos de sua própria cultura sem possibilitar a decodificação de outras culturas" (1998, p. 24).

Partindo desta perspectiva, direcionamos as aulas para o ensino/aprendizagem com o enfoque na leitura crítica/reflexiva das manifestações da cultura hip hop: imagens dos graffiti, composições musicais do rap e os movimentos da dança de rua, para uma produção consciente partindo da elaboração e a reelaboração das ideias dos alunos, possibilitando o registro, o acompanhamento e a análise do processo de construção do conhecimento dos alunos e produção artística. Diante disso, apresentamos aos alunos a cultura hip hop e os seus elementos, explanamos e contextualizamos historicamente e conceitualmente o tema.

Na aula seguinte convidamos o grupo Conexão AXD Crew da cidade de Alagoa Grande para uma roda de conversa com os alunos sobre a cultura hip hop. O grupo foi sugerido pelos próprios alunos que residem na mesma cidade do grupo. O Conexão AXD Crew é um grupo de dança de rua, break ou street dance, eles proporcionaram aos alunos uma conversa sobre a temática, compartilharam as suas experiências e vivências com o hip hop, mencionando a importância, sentidos e significados desta cultura na vida de cada componente e para a sociedade. Realizaram uma pequena apresentação de dança e em seguida uma vivência com os alunos, momento de experimentação com os movimentos do Break. Abaixo podemos visualizar o registro deste momento.

Fig 1. Vivência com o grupo Conexão AXD Crew em sala de aula. Arquivo pessoal da professora, 2018.

No segundo momento, propusemos uma atividade extraclasse com outros aspectos a serem pesquisados, analisados e refletidos. Foi proposto uma investigação e pesquisa de imagens de graffiti e pichações presentes no cotidiano de cada aluno, eles também deveriam fotografá-las. Depois voltar o olhar reflexivo para estas imagens, de forma a perceber quais temáticas estão presentes, os significados e sentidos que elas suscitam. Na sala de aula, por meio da orientação de expressarem sua visão os alunos comentaram, discutiram e apresentaram suas pesquisas e suas concepções a respeito das imagens investigadas. Foi um momento de rico debate entre eles, a professora mediou o debate sem expor a sua visão, não quis intervir para não os influenciar. O importante é que os próprios alunos manifestem, construam sua própria concepção, pensamento, interpretações, tornando-se um cidadão crítico.

Fig 2. Imagem de graffiti e pichação na cidade de Guarabira apresentada pelos alunos.

Na apresentação das imagens, foi interessante perceber as semelhanças entre as que eles veicularam na sala de aula. Nosso interesse neste momento era perceber qual a significação que os alunos iriam atribuir às imagens, compreendendo que poderiam ter leituras diversificadas em relação às mesmas imagens, seguindo o raciocínio de Pillar,

> "O olhar de cada indivíduo está impregnado com experiências anteriores, associações, lembranças, fantasias, interpretações etc. O que se vê não é o dado real, mas aquilo que se consegue captar e interpretar acerca do visto, o que nos é significativo" (2001, p.13).

Compreendendo que a imagem propõe ao leitor uma análise, apreciação, reflexão, crítica sobre questões e problemas éticos, estéticos, sociais das comunidades brasileira e mundial, portanto relacionando o conteúdo/narrativa da imagem com o contexto no qual estamos inseridos. Conforme, Martins "as imagens aproximam os alunos do conhecimento e

dos problemas relacionados ao contexto social e cultural em que vivem" (2010, p. 01). Acreditamos que a prática da leitura reflexiva da imagem em sala de aula possibilita aos alunos a construção de um olhar mais crítico de mundo, a partir do ver, observar, sentir, fazer, expressar e refletir. Conforme, Barbosa:

> (...) "prepararia os alunos pra a compreensão da gramática visual de qualquer imagem, artística ou não, na sala de aula de artes, ou no cotidiano, e que torná-los conscientes da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepará-los para compreender e avaliar todo tipo de imagens, conscientizando-os do que estão aprendendo com essas imagens." (1995, p. 14)

Após pesquisar, refletir, analisar imagens do graffiti e explanar sobre as suas características estilísticas, compreendemos que essas imagens, que invadem o nosso cotidiano, estão repletas de sentimentos, significados e ideias implícitos e explícitos. Portanto, na aula seguinte, propusemos a produção individual de uma composição plástica explorando as características desta estética. Momento de experimentação artística pelos alunos, onde eles deveriam expressar as suas ideias, sentimentos, critica, etc. Alguns resultados deste processo de criação podem ser visualizados abaixo.

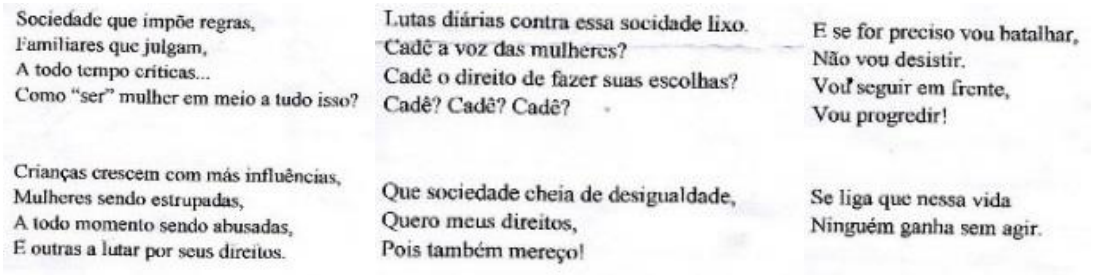
Fig 3. Produções artísticas dos alunos explorando a estética do graffiti, 2018.

A próxima etapa desse processo de ensino/aprendizagem foi uma aula dedicada ao Rap (ritmo e poesia). Uma aula explanatória sobre este gênero musical apresentando aos alunos suas derivações, como o rap político, ingênuo, gospel, gangster. Há uma variedade de estilos diferentes, formas mais comerciais, mais intelectualizadas ou mais politizadas. O rap é a junção do MC, que canta de forma falada, e do DJ, que adiciona o ritmo entrecortado dos discos à música. Foi exibido alguns videoclipes de rap analisamos as letras e as imagens. Em seguida os alunos apresentaram alguns rap de suas preferências e gosto. Lemos e analisamos as letras das composições, as ouvimos e cantamos. Este momento de integração entre as linguagens artísticas, Artes Visuais e Música, estabeleceu conexões com imagens dos graffiti e as músicas que eles apresentaram, relacionando suas temáticas e contextos.

É importante enfatizar que não se trata de um ensino de artes polivalente, onde se explora e ensina todas as linguagens artísticas de uma maneira específica, mas da integração das linguagens, entendendo que elas são interligadas. O mundo é formado por imagens, movimentos e sons, por isso a importância de compreender a integração que existe entre a imagem, o som, a representação e o movimento no mundo que nos cerca. É possível integrar obras de duas ou mais linguagens que se expressam na mesma direção, ou obras de diversas linguagens que se inter-relacionam na forma ou na temática, possibilitando contrapontos e reflexões.

Finalizando, a turma foi dividida em grupos com a proposta de criar um rap. Os alunos em sala escreveram um rap, as composições criadas são expressões repletas de sentimentos, ideias, críticas, amores e desamores, denúncia, protesto. De início os alunos sentiram dificuldade, expressaram estas dificuldades para a professora. No entanto, a professora os orientou, indagando-os: o quê ou do quê vocês querem falar, criticar, denunciar, expressar? Elucidou que a escrita desta poesia se tornaria um rap depois de se colocar o ritmo, e poderia expressar algo que eles gostaria de falar, gritar, protestar, manifestar para a sociedade, para alguém especial, para os colegas, ou professores, e não conseguia, e agora poderia exprimir por meio da música. A partir deste direcionamento, os alunos começaram a conversar sobre as temáticas que iria abordar, e fluiu de maneira muito espontânea as letras dos raps, repletas de expressões individuais e coletiva. Depois da escrita, a próxima etapa foi extraclasse, os alunos colocaram ritmo e som na letra e gravaram em casa. Por fim, ainda em grupo, produziram o videoclipe do rap e apresentaram na sala de aula.

Fig4. Rap criado pelos alunos (letras)



Sociedade que impõe regras,
Familiares que julgam,
A todo tempo críticas...
Como "ser" mulher em meio a tudo isso?

Lutas diárias contra essa socidade lixo.
Cadê a voz das mulheres?
Cadê o direito de fazer suas escolhas?
Cadê? Cadê? Cadê?

E se for preciso vou batalhar,
Não vou desistir.
Vou seguir em frente,
Vou progredir!

Crianças crescem com más influências,
Mulheres sendo estrupadas,
A todo momento sendo abusadas,
E outras a lutar por seus direitos.

Que sociedade cheia de desigualdade,
Quero meus direitos,
Pois também mereço!

Se liga que nessa vida
Ninguém ganha sem agir.

Todas as etapas do processo foram vivenciadas com muito interesse e envolvimento por parte dos alunos e isto possibilitou a instigação de suas potencialidades e do poder de criação. Os alunos apresentaram suas produções audiovisual na aula seguinte. Os videoclipes foram produzidos com recursos tecnológicos por meio de programas de edição utilizando como instrumento o computador, sendo exibido através do Datashow em sala de aula para todos. A estética do rap é misturar, experimentar e criar sons. Sugere, assim, a mensagem de John Dewey, segundo ao qual a arte é experiência, é mais um processo do que um produto acabado. A partir dessa visão, não há originais intocáveis, definitivos, mas apenas apropriações e simulações de paródias, permitindo que a energia criativa seja liberada.

Para a obtenção de uma aprendizagem significativa é primordial a compreensão dos professores, que a vivência cultural é um aspecto importante para o processo de ensino/aprendizagem, uma vez que demonstra a necessidade de ampliar os referenciais sobre arte de outras culturas como forma de elaboração do valor estético (RICHTER, 2003).

Para Richter (2003) o ensino de arte deve se caracterizar por uma educação predominantemente estética, em que padrões culturais e estéticos da comunidade, da família, sejam respeitados e inseridos na educação, aceitos como códigos básicos dos quais se deve construir a compreensão e imersão a outros códigos culturais. Segundo Rosa Iavelberg "o papel dos professores é importante para que os alunos aprendam a fazer arte e a gostar dela ao longo da vida. Tal gosto por aprender nasce também da qualidade da mediação que os professores realizam entre aprendizes e a arte" (2003, p. 10).

Neste aspecto, Fusari e Ferraz corrobora que "ao chegar à adolescência, muitos jovens demonstram até uma perda do entusiasmo pelas questões artísticas, ao contrário do grande envolvimento manifesto pelas crianças" (2001, p.62). Entretanto, o público adolescente é curioso, indagador e os que mais se interessam em aprender coisas novas. Segundo Rossi, são "os adolescentes os alunos que mais se colocam na posição de decifradores" (2003, p.51). Contudo, "um dos desafios para o professor de arte é manter vivo esse interesse, para que seja

possível a continuidade do crescimento e aprendizado iniciado na infância" (FUSARI e FERRAZ, 2001, p.62). Por meio da arte, expusemos nossas opiniões, questionamentos e críticas sobre um problema da realidade, a diversidade racial. Ana Mae Barbosa corrobora afirmando que,

> por meio da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação apreender 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, 2002, p.18).

Algumas considerações

A arte é importante na vida das pessoas, pois colabora para o seu desenvolvimento expressivo, para a construção de sua poética pessoal e para o desenvolvimento de sua criatividade, tornando-a um indivíduo mais sensível e que vê o mundo com outros olhos. Os seres humanos são dotados de criatividade e possuem a capacidade de aprender e de ensinar. Desta forma, exploramos o potencial educativo por meio das artes, estimulando a produção artística e literária no ambiente escolar e a valorização das manifestações culturais populares. Assim, conduzindo práticas pedagógicas para o desenvolvimento nos alunos do senso de cidadão crítico, a valorização da cultura, a democratização ao acesso a arte, à conscientização do valor, da preservação e resgate das manifestações culturais.

O objetivo foi desenvolver um processo de ensino/aprendizagem em arte sistemático e contextualizado, proporcionando aos alunos momentos de fruição, reflexão e experimentos da produção criadora, trilhando pelos processos criativos. Concomitantemente proporcionando um ambiente escolar participativo, crítico, reflexivo, artístico, cultural, transdisciplinar e interdisciplinar que desenvolve e estimula a capacidade criadora e cognitiva dos alunos. Permitindo-os problematizar, criticar, polemizar, pensar, questionar os dilemas e problemas da vida, da realidade, da sociedade e do próprio campus, por meio da elaboração e criação de produções artísticas, individuais e coletivas, fundamentadas por teorias, técnicas e poéticas urbanas estudadas. Desta forma, possibilitando aos alunos, através da arte, realizar uma leitura de mundo sob um olhar mais crítico e reflexivo, assim, transformando-os em cidadãos eficientes em seus posicionamentos, contribuindo na construção de uma sociedade mais humana, justa e igualitária.

As práticas pedagógicas desta experiência de ensino/aprendizagem em arte conduziram para promoção de um contexto educacional prazeroso, transdisciplinar e interdisciplinar, no

qual a cultura, a arte e a educação se expressaram em sintonia com a juventude estudantil, gerando valores essenciais para a motivação do viver e para o rompimento com o modelo rígido de ensino/aprendizagem, entretanto estimulando e promovendo o gosto pela arte e instigando os novos produtores artísticos.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Educação e desenvolvimento cultural e artístico.** ***Educação e Realidade*****.** Porto Alegre, v.2, n.2, p. 9-17, jul./dez.1995.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Art**e. 5ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

FERREIRA, Líbna Naftali Lucena. **Arte contemporânea no espaço escolar do IFPB - Campus Guarabira**: uma experiência de ensino/aprendizagem em artes visuais em contraponto com um ensino tecnicista. Fortaleza, CE: CONFAEB, Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores, 2015.

FUSARI, Maria F. de Rezende e, FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. **Arte na Educação Escolar.** São Paulo: Cortez, 2001.

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

LOURENÇO, Mariane Lemos. **Cultura, Arte, Política & o movimento Hip Hop**. Chaín, 2002

MARTINS, Rosana. **Hip hop, arte e cultura política: expressões culturais e representações da diáspora africana.** Revista da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da UFRGS v. 19, n.2 – Jul./Dez. 2013

PILLAR, Analice Dutra. **A Educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e Estética do Cotidiano no Ensino das Artes Visuais**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2003.

ROCHA, J. **DOMENICH**, M. **CASSEANO**, P. **Hip Hop A periferia grita.** São Paulo, Perseu Abramo, 2001.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam: leitura da arte na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SOUZA, Ivan Candido de. **Hip hop e educação física escolar: possibilidades de novas tematizações / Ivan Candido de Souza**. São Paulo, 2010.

SOUZA, Jusamara. Vozes da periferia. Revista Movimentos Socioculturais, Especial, **O olhar do adolescente**, Ediouro, Nº. 4, p. 83, 2007.

ESTUDANTE ARTISTA: O PROCESSO ARTÍSTICO NO ENSINO DA FOTOGRAFIA

Marian Serrão Barros[1] – UFAM
Claudia Carnevskis de Mello[2] – UFAM

Agência Financiadora: PIBID- CAPES

Resumo
Este artigo apresenta um relato de caso e experiência de uma metodologia de ensino que se vale da utilização da fotografia mobile como recurso didático, para além do ensino da técnica, mas na busca por uma significação mais profunda e artística para os alunos. Os estudantes foram incentivados a desenvolverem os recursos para consumirem e produzirem seu próprio material artístico, para tanto buscamos embasamento nas teorias de Walter Benjamin, Boris Kossoy e Eduardo Neiva Júnior. A pesquisa e aplicação foram desenvolvidas na Escola Municipal Padre Puga na cidade de Manaus, com alunos do 9.º ano do ensino fundamental, foi possível alcançar com o projeto fotográfico auxiliar a compressão das leituras de imagens e signos visuais, a percepção estética, desenvolvendo a autoestima através da produção de suas arte e ideias. Seres críticos capazes de refletir seus espaços sociais, suas realidades, e o tempo em que vivem.
Palavras-chave: Arte-educação. Fotografia. Identidade.

Introdução

A capacidade de ler, compreender e interpretar uma imagem são conhecimentos que se aplicam para os mais variados aspectos da vida, uma vez que nossa sociedade apresenta-se recheada de signos visuais e as imagens fotografias estão inseridas nesse contexto de diversas formas. O que nos trouxe a indagação sobre até que ponto refletimos conscientemente sobre o que nos é apresentado diariamente, até que ponto paramos para analisar de forma estética e filosófica as imagens que produzimos e nos relacionamos nas redes sociais, por exemplo.

A fotografia é um recurso que está em constante atualização, com isso suas potencialidades estão se modificando e possibilitando novas formas de manipulação. O contexto escolar não está dissociado da sociedade ele está inserido nas mudanças e este o ambiente ideal para união do ensino e as tecnologias presentes.

[1] Graduanda em Artes Visuais pela Universidade Federal do Amazonas 1. marianbarros.art@gmail.com
[2] Professora Dra. adjunto da Universidade Federal do Amazonas 2. claudiadeartes@gmail.com

A fotografia desde sua primeira revelação em 1826 por Joseph Nicéphore Niépce transformou a forma de ver o mundo e a relação do homem com a imagem, influenciando o fazer artístico de forma inimaginável, principalmente no que tange a pintura e sua função. A arte vislumbrou novas possibilidades na representação do mundo, uma vez que a fotografia também era capaz de representar a realidade.

> Pela primeira vez no processo de reprodução da imagem, a mão foi liberada das responsabilidades artísticas mais importantes, que agora cabiam unicamente ao olho. Como o olho apreende mais depressa que a mão que desenha, o processo de reprodução das imagens experimentou tal aceleração que começou a situa-ser no mesmo nível que a palava oral. (BENJAMIN, 1985 p.167)

Com o novo cenário de reprodução em grande escala a fotografia desenvolveu-se inserindo-se primeiramente na elite da sociedade que desejava agora ter sua imagem perpetuada não mais pelas pinturas realistas, mas com a mais nova criação da modernidade. Neiva (1994) declara em seu livro "[...] Para o burguês, representar-se era mais do que uma mera identificação pessoal; significava um culto de classe ao individualismo que a filosofia cartesiana teorizava como *eu penso, eu existo*...". Reverberando nas artes plásticas, trazendo questionamento sobre a nova técnica artística, muitos pintores na época se sentiram ameaçados e mudaram seu ofício para se dedicarem exclusivamente a novidade, gradualmente outros se utilizaram dos recursos para aprofundar seus estudos, as possibilidades artísticas que a fotografia proporcionava, assim, a fotografia garantiu o seu espaço artístico e popularizou-se posteriormente nas massas, graças a democratização de seu uso, sendo espalhada pelos diversos setores e classes sociais. Maya declara em seu artigo que

> A fotografia passou a ter uma nova função social quando transformou em imagem o que a sociedade vivia, registrando a vida na lembrança do acontecimento. O ato de fotografar tornou-se obrigatório em todos os momentos da vida. (MAYA,2008, p. 115)

Transportando-nos para os dias atuais, a democratização do acesso às câmeras embutidas em celulares smartphones e as redes sociais também revolucionaram a maneira de se relacionar com a imagem. Segundo dados da Pesquisa anual realizada pelo GVcia - Centro de Tecnologia de Informação Aplicada da FGV-EAESP-2018 "Os celulares smartphones aceleraram e dominaram o uso, compra e comportamento digital da população. Temos 220

milhões de celulares smartphones no Brasil, mais de 1 por habitante." a função social da fotografia contemporânea se desdobrou em outras possibilidades e em proporção de alcance muito maior do que um dia se poderia supor, ela permeia a vida da sociedade, registrando o cotidiano, paisagens, ideias e alcançando, crianças, adultos e idosos. Está presente ainda que inconsciente em todos os espaços sociais, informando, provocando e comunicando.

Uma vez que os smartphones já se fazem presentes no cotidiano dos alunos e consequentemente no ambiente escolar, viu-se a oportunidade para redirecionar o uso desse recurso para além de um objeto de distração. Embora a fotografia não seja uma criação recente, seu avanço tecnológico está em constante aumento de possibilidades exploratórias, contudo a utilização da fotografia mobile vai muito além do seu uso como ferramenta didática, ela tem potencialidades multidisciplinares, mas sua eficácia também depende que o educador em sua abordagem vá para além da compreensão técnica da fotografia e desenvolva essa abordagem de forma que possua desdobramentos para além do visível. Isto é, oportunizar ao aluno o uso do aparelho celular de uma forma mais consciente das suas possibilidades artísticas e criativas, no sentido de apresentar a fotografia como arte, uma arte que não deve ser apenas apreciada, mas passível de ser produzida pela criatividade e percepção do próprio aluno, uma arte que para ele tenha significado e identificação. Buscamos assim com esse projeto experienciar do potencial da fotografia nas leituras de imagens, na educação estética, no desenvolvimento da percepção, sensibilidade, senso estético e crítico, nesse sentido os alunos passam a ser produtores de suas ideias, pensando e repensando seus espaços sociais e a forma como se relacionam com eles, compartilhando sua visão do mundo com os demais desenvolvendo autoestima e suas potencialidades como comunicador e transformador da sua própria realidade. Para a abordagem desta temática concordamos com Litz,

> O trabalho com imagens deve possibilitar discussões sobre as condições de produção daquela imagem, ou seja, o contexto social, temporal e espacial em que foi produzida. Assim podem-se perceber seus significados, tanto para a época e sociedade em que foi produzida como para outras sociedades, em outros períodos e contextos históricos. (LITZ, 2009, p.11),

Com isso, essa pesquisa iniciou-se a partir de uma das regências efetuadas durante o *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência* - PIBID do Curso de Licenciatura em Artes Visuais na Universidade Federal do Amazonas – UFAM, inserida na Escola Municipal Padre Sebastião Luiz dos Santos Puga Barbosa em Manaus – AM onde foram

abordado com os alunos os conteúdos Identidade, Cultura e Memória. Diante dos bons resultados observados e interesse na área da fotografia foi dada a liberdade para a construção de um projeto fotográfico para o aprofundamento do tema Identidade, Memória e Cultura local consideração a realidade e os espaços sociais frequentados pelos alunos, dando a eles independência por meio do aprendizado das técnicas da linguagem fotográfica, servindo-se do seu potencial artístico, crítico e reflexivo, buscando resgatar a identificação, valorização, autoestima e a relação com a comunidade em que vivem, levando-os a refletir sobre sua cultura, identidade e ressignificação seus espaços.

Desenvolvimento

O projeto iniciou-se com 15 alunos, de duas turmas do nono ano, com idades entre 13 e 16 anos, moradoras dos bairros Japiim, Japiimlandia e Petrópolis todos nas redondezas da escola onde estudam. O projeto se desenvolveu em seis encontros de três horas, sendo um encontro semanal. Foi criado um grupo no aplicativo de mensagens WhatsApp Messenger, para facilitar a troca de materiais de estudos, leitura, esclarecimento de dúvidas e compartilhamento dos exercícios fotográficos executados durante a semana. Após a primeira aula com o tema Identidade, Cultura e Memória, foi apresentado aos alunos a proposta do projeto e aqueles que tiveram interesse em participar foram orientados a inscrever-se, também sendo entregues os termos de consentimento de participação.

Com propósito estudar a Cultura Local, Identidade, os elementos e signos visuais que caracterizassem a relações dos alunos com a escola, a rua e o bairro onde moram e que refletisse na sua identificação com o espaço. Foi requerido aos alunos que produzissem fotografias de sua própria autoria que retratassem uma mensagem relevante a ser analisada no espaço que vivenciam, que trouxesse crítica, reflexão e fosse capaz de externar suas ideias, sentimentos e experiências pessoais e coletivas. Tozzi (2012) reafirma que "Escolher imagens mais próximas da realidade do estudante possibilita espaços de discussão coletiva, otimizando estudos e análises da produção e do consumo cultural." A fotografia é um recurso potencializador na ampliação do olhar, uma vez que os alunos precisam parar, refletir a paisagem e os aspectos visuais antes não notados, é um processo de conhecimento e reconhecimento da sua presença e pertencimento nesse espaço. Essa análise do espaço traz consigo reflexão, questionamento e posicionamento diante do que é observado. Para Kossoy (1999), "Toda e qualquer imagem fotográfica contém em si, oculta e internamente, uma história: é a sua realidade interior,

abrangente e complexa, invisível fotograficamente e inacessível fisicamente." Deste modo a fotografia não se limita ao registro de uma paisagem, o trabalho com as imagens contribui para além do aprendizado técnico, do conhecimento e funcionamento do equipamento, a busca por acessar o interior daquele que a produz.

Na primeira aula oficial do Projeto, realizada no contraturno, pela manhã, os alunos foram apresentados as teorias e técnicas da fotografia, tipos de fotografias, enquadramento, luz, contraste, planos e ângulos também foi ensinado a configurar a câmera do celular para melhor resultado nos registros.

Fig 1. I encontro oficial com os alunos do Projeto Clica – Manaus – AM.

Após estarem familiarizados com as linguagens básicas da fotografia, foi proposto o primeiro exercício o registro do ambiente escolar pondo em prática as técnicas apresentadas. Dessa forma, podemos observar através dos vários registros o entusiasmo dos alunos pela fotografia e suas possibilidades. Nesse primeiro contato, foi possível extrair dos alunos que antes a apresentação das técnicas o uso da câmera do celular era utilizado apenas para registros corriqueiros, sem uma preocupação estética. Por tanto, incentivar e apresentar novas possibilidades é dar a eles ferramentas que são capazes de alcançar um material sensível e profundo. A cerne do projeto se fundamenta no aluno, no seu olhar enquanto comunicador da sua realidade e vicissitudes, valorizando o olhar único e pessoal de cada um. De tal modo, que as vivências, os conhecimentos e os entendimentos adquiridos sobre a identidade e cultura influenciam diretamente na percepção e análise dos espaços por eles escolhidos, apontando a particularidade e originalidade dos trabalhos por meio da reflexão sobre as suas questões do cotidiano que estão inseridos. Ao final de cada aula, os alunos ficaram responsáveis por enviar diariamente no grupo do WhatsApp do Projeto, as fotografias tiradas durante a semana e serem capazes de identificar e avaliar os elementos (enquadramento, ângulo, luz, contraste, cor e

outros) presente em suas fotos, revendo o que poderia ser melhorado e o que havia sido alcançando, bem como o objetivo e a ideia que os levou a registrar aquela imagem especifica.

O segundo encontro foi destinado à apresentação de referências visuais de artistas e fotógrafos locais, nacionais e internacionais, entre eles, foram escolhidos alguns trabalhos do Fotógrafo Sebastião Salgado, os alunos puderam conhecer, analisar e discutir sobre que sensações e percepções tiraram das fotografias e quais evidências técnicas podiam observar que o fotografo se utilizou para conseguir expressar sua ideia. O material escolhido para a discussão foi o terceiro caderno pedagógico Narrativas do Olhar do Programa Educacional Exôdos, produzido pela Sesc, com fotografias de Sebastião Salgado, acompanhadas de textos analíticos e descritivos por Tereza Aline Pereira de Queiroz. Os alunos desconheciam o trabalho do artista e para eles foi de grande surpresa saber de sua relevância nacional e internacional, assim como os impactos das fotografias e temáticas. Com isso buscou-se dar aos alunos ferramentas para construírem suas narrativas e dissolver a ideia do senso comum de uma fotografia automatizada sem aprofundamento estético, pesquisa, análise, reflexão, crítica e possibilidades abrangentes de leitura. Esse processo é fundamental para o projeto, é a capacidade de leitura e reflexão de imagens na educação artística fornecendo bagagem e referência crítica e estética para os alunos, não apenas no campo das artes mas também nas demais áreas da vida.

> Dessa forma, trabalhar o entrelaçamento do significado das percepções do mundo da fotografia com a educação, tendo presentes a estética e a técnica, é um encaminhamento possível em processos de ensino e aprendizagem que visem contemplar múltiplas leituras e, paralelamente, explorar recursos que fazem parte do cotidiano em nossas vidas. Na linguagem fotográfica utilizam-se a luz, a sombra, a linha, o plano, a variação cromática, a textura, o ritmo na composição dos elementos no espaço, o que corresponde na linguagem escrita à composição de símbolos gráficos, a palavras, frases, repetição. Ainda mais: ensinar a ler imagens significa ampliar e aprofundar o desenvolvimento das sensações e da percepção humana. (Rezende; Franco; Marquez, 2013 p. 121)

Com isso, foi possível passar aos alunos a relevância do projeto antes a sua execução, pensar e imaginar o que se deseja buscar e encontrar, antes de sair em uma busca aleatória por imagens, a importância de construir uma pesquisa mental de ideias, Santaella; Noth (1997) explicam que "Não há imagens como representações visuais que não tenham surgido na mente daqueles que as produziram, do mesmo modo que não há imagens mentais que não tenham alguma origem no mundo concreto dos objetos visuais". Ou seja, a união do espaço de suas

vivências, junto a pesquisa e a produção de ideias fortalecia a produção do projeto, resultando em muito mais que apenas imagens, mas em contextos profundos de suas análises.

Durante as aulas também foi definido por votação um nome para o Projeto Fotográfico, levando em considerando os temas estudados e os objetivos, ficou definido Projeto Fotográfico CLICA – Cultura Local, Identidade, Câmera e Arte, também foi criado um perfil no Instagram para o Projeto onde as fotografias dos alunos foram postadas, isso trouxe a eles grande entusiasmo ao saber que mais pessoas poderiam conhecer suas fotografias e o que tinham a dizer.

O terceiro encontro foi utilizado para esclarecer dúvidas pessoais sobre os seus respectivos projetos fotográficos e como alcançar determinados resultados nas imagens. As principais dúvidas nessa primeira etapa eram relacionadas as técnicas como ângulo, e o controle da luz e algumas peculiaridades de cada celular, como a câmera de um celular que possuía as configurações mais amareladas nas fotografias, o que foi resolvido em sala. Além das questões técnicas foi observado em alguns alunos uma insegurança em relação aos seus trabalhos, o que foi discutido e conversado em particular e em equipe, e reafirmando que a proposta do projeto não era a competição entre eles, mas o crescimento mútuo e o desenvolvimento pessoal de suas habilidades.

Com algumas fotografias já realizadas durante o quarto encontro, foi apresentado a turma alguns possíveis editores de imagens para auxilia-los na pós produção de suas imagens, como: VSCO, Adobe Lightroom, PicsArt Photo Editor, Adobe Photoshop Express, cada um ficou responsável por experimentar e escolher o editor que melhor atendesse suas expectativas, todos foram orientados pessoalmente em suas dúvidas com os aplicativos de edição. Após o primeiro contato foram feitos os primeiros testes de edição utilizando as fotografias que já haviam sido tiradas até o momento. Os alunos se deixaram levar pelas infinitas possibilidades de manipulação digital, embora nas fotografias finais da exposição a maioria ter optado pelas edições mais sutis, apenas tratamento de luz, contraste e sombra. Depois de todos os testes feitos durante a semana com os aplicativos de edição o escolhido pela maioria foi o Adobe Lightroom, segundo os alunos ele foi o mais intuitivo, possuindo funcionalidades mais eficientes no tratamento de imagem, como controle da luz, correção de ângulo e colorização. A cada novo encontro as imagens feitas durante a semana anterior eram selecionadas de acordo com a temática que se encaixavam, conforme suas experiências, percepção, sensação e o objetivo. O quinto encontro foi destinado a fazermos a pré-seleção das fotografias para a

exposição, os critérios utilizados foram as imagens que melhor transmitiam a mensagem que gostariam. Também foi proposto a cada aluno a construção de um texto para cada fotografia sua selecionada, eles estavam livres para fazê-lo em forma de poema, música, relato, crônica, raiku entre outros. Compreendendo que assim como a fotografia é uma linguagem que possui mensagens e está sujeita à interpretações, o texto escrito é uma oportunidade para o aluno reforçar as expectativas e perspectivas de seus trabalhos visuais.

Durante a sexta aula foi definido com a Diretora Vera a data para a exposição fotográfica, ficou acordado que a abertura se daria na entrega de boletins, para que de tal modo os pais pudessem visitar, trazer visitantes e amigos para prestigiarem a exposição promovendo uma maior interação com os participantes do Projeto e as atividades produzidas na escola. Durante a sexta semana concluímos a seleção das fotografias e dos seus respectivos textos, foi produzido um folder de divulgação da Exposição Novos Olhares e Perspectivas: Uma ressignificação dos espaços na construção de identidades, colocado no mural da escola e na rede social do Projeto Clica que posteriormente foi compartilhado pelos próprios alunos em suas redes. Também foi elaborada uma ficha técnica do artista na qual podiam expressar suas opiniões e sentimentos sobre a experiência com o Projeto.

Exposição

Na sexta-feira da sexta semana, foi iniciada a montagem para a abertura da Exposição Novos Olhares e Perspectivas: Uma ressignificação dos espaços na construção de identidade. Os alunos participaram de todas as etapas, limpeza do auditório que nos foi disponibilizado, organização das fotografias, colocação dos suportes, colagem das fotografias, abertura e recepção das visitas.

Fig 2. Alunos do Projeto organizando as fotografias 2019 – Manaus – MA

O suporte escolhido para as fotografias, foi o fio de nylon, por possuir um custo acessível e possibilitar uma visão menos engessada e padrão de uma exposição com quadros na parede e cavalete, foram dispostas 6 linhas horizontais formando "varais" dando suporte para as fotografias que foram penduradas nas pontas das linhas de nylon verticais que desciam do "varal", com alturas diversas, uma vez que a escola atende crianças desde o ensino fundamental I, de tal modo que os diferentes públicos pudessem experienciar e interagir com as fotografias, que se moviam em todas as direções.

Fig 3. Disposição das fotografias na exposição 2019 – Manaus – MA

As fotografias foram impressas em papel cochê, tamanho A4, ao todo foram 83 obras selecionadas, cada aluno apresentou em sua maioria de 5 a 6 fotografias, durante os 04 dias a exposição recebeu mais de 344 visitantes entre pais, alunos, servidores, alunos e acadêmicos de outras instituições que vieram prestigiar o trabalho. No segundo dia recebemos a visita da coordenação de Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério-DDPM/SEMED Manaus convidando a Exposição Novos Olhares e Perspectivas: Uma ressignificação dos espaços na construção de identidade, a participar de outras exposições. Para o encerramento da Exposição convidamos a Fotografa Gisele Gomes, para falar sobre sua carreira fotográfica, expos alguns materiais e equipamentos, explicou sobre o cenário e o espaço na cidade Manaus para quem deseja viver de fotografia, suas inspirações, técnicas e processos artísticos, a conversa durou por volta de uma hora, os ouvintes também fizeram perguntas e receberam dicas.

Fig 4. Encontro com a Fotografa Gisele Gomes 2019 – Manaus – MA

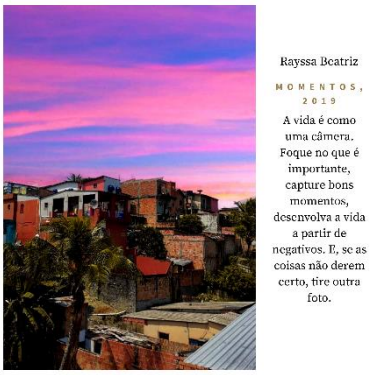
Para os alunos esse contato com quem vive exclusivamente da arte da fotografia e trabalha majoritariamente com a temática regional, foi inspirador e reforçou o desejo por continuar a produção do projeto e uma possível segunda etapa.

Conclusão

A experiência de expor suas fotografias, pesquisas, reflexões, sentimentos para toda a escola, colegas, professores, pais e desconhecidos é um universo completamente novo para eles, comunicar, falar sobre seu trabalho, ter pessoas interessadas em conhecer, em ouvir e ver o que eles têm a dizer, faz com que se sintam valorizados como pessoas, produtores de um olhar, de opinião e com suas identidades respeitadas. Também foi possível observar durante a exposição a identificação dos visitantes com as fotografias que retravam espaços familiares para eles, no entorno do bairro e escola, eles se aglomeravam no entorno das fotografias que mais gostavam para ler sobre o que o autor da obra queria falar, faziam registro das obras e de si próprios com elas.

Fig 5. Fotografia da Exposição 2019 – Manaus – MA

Fig 6. Fotografia participante da Exposição 2019 – Manaus – MA



Adultos e crianças consumindo, pensando e analisando, sem restrição de público. O auditório tornou-se um ponto de encontro e mesmo alunos que já haviam visitado nos dias anteriores retornavam para ver e analisar as fotografias, isso mostra-nos como a arte encanta e provoca o desejo à reflexão, admiração e o prazer estético, e mostrando-nos potenciais consumidores de arte, de uma arte acessível e que o público se identifica. A fotografia, como foi apresentada durante este relato é uma linguagem riquíssima de possibilidades, todavia a cerne de tudo está por detrás do ato fotográfico onde encontram-se os fazedores do ato, os seres pensantes, críticos, desejosos de se comunicar e externar sua arte. Finalizamos a exposição e a primeira etapa do projeto, satisfeito com o resultado e com as portas da Escola abertas para uma segunda fase, com um alcance maior de alunos, com uma nova exposição e novas abordagens didáticas com o uso da fotografia na escola.

Considerações finais

Com o resultado do projeto é possível compreender a realidade dos alunos, o que pensam verdadeiramente sobre seus espaços sociais, a escola, rua, bairro e até sobre si mesmos, detectar possíveis bloqueios emocionais, conhecer ideias, preconceitos, medos, traumas, experiências, sonhos e habilidades. O trabalho com a fotografia na escola, não precisa ser individual, uma das possibilidades é a construção em equipe de projetos fotográficos, é a formação de novos alunos pelos próprios alunos que passaram pelas primeiras etapas, com isso, eles são capazes de desenvolver outras aptidões e fomentar o que aprenderam ao passar adiante. As questões e temáticas levantadas na primeira etapa do projeto motivaram os alunos o desejo de através da fotografia pesquisar e trabalhar outros temas e conteúdos muitas vezes comum ao cotidiano escolar e familiar, tais como: bullying, baixa autoestima, preconceito, violência

doméstica, abuso entre outros, assim como, aplicar a outras áreas do conhecimento. O projeto artístico e pedagógico com a fotografia possibilita aos arte-educadores interessados nas possibilidades da fotografia desenvolver essas infinitas temáticas, conteúdos, reflexões e práticas educativas, com objetivos e métodos diversos pré-definidos.

Referências

BENJAMIN, W. Obras escolhidas: **Magia e Técnica, Arte e Política**. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

KOSSOY, B. **Realidades e Ficções na Trama Fotográfica**. 1. ed. São Paulo, Ateliê Editorial, 1999.

LITZ, V. G. **O uso da imagem no ensino de História**. UFPR- Departamento de Graduação em História. PDE: Curitiba, 2009.

MAYA, Eduardo Ewald. **Nos passos da história: o surgimento da fotografia na civilização da imagem**. Discursos Fotográficos, Londrina, v.4, n.5, jul./dez. 2008. p.103-129.

NEIVA JUNIOR, Eduardo. **A imagem**. São Paulo: Ática, 1994.

Pesquisa Anual do Uso de TI nas Empresas, GVcia, FGV-EAESP, 29ª edição, 2018. Disponível em**:** < https://eaesp.fgv.br/sites/eaesp.fgv.br/files/pesti2018gvciappt.pdf> Acesso em 12/08/2019.

REZENDE, Lucinea Aparecida de; **FRANCO**, Sandra Aparecida Pires; **MARQUEZ**, Letícia. **Fotografia e leituras de mundo: arte e educação.** Discursos fotográficos, Londrina, v.9, n.15, p.113-138, jul./dez. 2013

SANTAELLA, Lucia; NOTH, Winfried. **Imagem, Cognição, Semiótica, Mídia**. São Paulo, Editora Luminuras Ltda, 1997.

TOZZI, Juliana Bernardes. **Ler e escolher livros para crianças e jovens: uma tarefa docente**. **Leitura:** Teoria & Prática, Campinas, v.30,p.43-51, jun. 2012.

EU AUTOR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Eliane Aparecida Andreoli[1] – FTS
Rosa Amélia Barbosa[2] – IFPR/UTFPR

Resumo
O presente trabalho descreve o projeto de extensão *Eu Autor* desenvolvido pelo *Coletivo Educação* numa escola pública estadual da periferia de São Paulo, para estudantes do 3º ano do ensino fundamental. Fundamentado em Paulo Freire e Ana Mae Barbosa o projeto consistiu em diferentes vivências em arte para que culminassem na criação de um livro. A escolha pela elaboração de um livro teve como propósito, por meio da escrita, construir narrativas diversas sobre assuntos de interesse pessoal. Além disso, permitir pela autoria o pensamento sobre si mesmo e de suas próprias experiências. O resultado mostrou que os estudantes entenderam o papel da autoria recontaram histórias retiradas do seu cotidiano permitindo o despertar da consciência cidadã o que contribui significativamente para a construção da autonomia. A arte possibilitando vivências significativas e de mudanças.
Palavras-chave: Arte. Experiência. Autoria. Projeto.

Introdução

Eu Autor é um projeto de extensão que aconteceu numa escola de ensino fundamental, na periferia de São Paulo, em parceria com o *Coletivo Educação.* O projeto está intimamente relacionado ao componente curricular Arte e aconteceu no segundo semestre de 2018. Objetivamos mobilizar os estudantes acerca da potencialidade da arte, nas experiências do dia-a-dia, ainda que as histórias de vida sejam atravessadas por desafios e fragilidades. O processo desencadeou afetos e narrativas muito peculiares e consideramos que ressignificou as memórias dos educandos para o saber e o fazer poético nos processos de aprendizagem..

O relato de experiência aqui apresentado, fundamenta-se basicamente nas teorias de Paulo Freire e Ana Mae Barbosa. A inspiração do trabalho advém da pedagogia por projetos,

[1] Docente do Ensino Superior nos cursos de Artes Visuais e Pedagogia na Faculdade Anhanguera de Taboão da Serra, formada em Artes Plásticas e Pedagogia. Doutora em educação pela Universidade Metodista de Piracicaba-UNIMEP. Coordena o Coletivo Educação e atua como pesquisadora voluntária nas áreas de arte/educação, arte e deficiência e leitura de imagem. licaandreoli@gmail.com

[2] Docente do Ensino Básico Técnico e Tecnológico no IFPR *Campus* Avançado Astorga, com habilitação em Artes Visuais e Pedagogia, doutoranda em Tecnologia e Sociedade pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná – PPGTE/UTFPR, pesquisa a relação arte, ciência e tecnologia a partir da produção visual da artista Rosana Paulino. rosa.amelia.educ@gmial.com .

marcadamente eficaz na Escola da Ponte, em Portugal e em tantas outras instituições de ensino no Brasil.

O Projeto *Eu Autor* também dialoga com a *Pedagogia Profana* de Jorge Larrosa, a saber, "penso que o maior perigo para a Pedagogia de hoje está na arrogância dos que sabem, na soberba dos proprietários de certezas, na boa consciência dos moralistas de toda espécie, na tranquilidade dos que já sabem o que dizer aí ou o que se deve fazer e na segurança dos especialistas em respostas e soluções" (LARROSA, 2017, p. 12). Afinal, a premissa dessa iniciativa, está conectada com as perguntas, mais do que com as respostas, com as dúvidas e inquietudes, muito mais do que com as certezas.

A caminhada metodológica abraçou estratégias de ensino que respeitam a diferença e as particularidades dos estudantes, seus saberes e experiências de vida. O detalhamento de como o processo aconteceu está nas páginas que seguem.

Como nasceu essa história?

O projeto *Eu autor* adveio de uma demanda trazida pela professora Marisa Batista[3], da Escola Estadual Neyde Apparecida Sollitto, no bairro de Campo limpo, bairro periférico da cidade de São Paulo, zona sul. A professora argumentou que muitos estudantes apresentavam apatia e dificuldades na aprendizagem, cursando o 3º ano do ensino fundamental, muitos ainda não totalmente alfabetizados. Apontou ainda o desinteresse das crianças pelas atividades de ensino e supunha que as questões domésticas eram a maior causa de tamanha apatia. Segundo a professora o histórico de algumas crianças carregava marcas de sofrimento, dentre eles, abandono, dependência química, e narrativas de detenções familiares.

Dentro desse contexto a professora Marisa buscou alternativas externas à escola objetivando iniciativas outras, estratégias que pudessem dialogar com a realidade por ela descrita. Daí emergiu o projeto *Eu Autor*, que teve como premissa a experiência em arte. Além da experiência no campo da arte/educação a iniciativa do *Coletivo Educação* também foi marcadamente importante.

O *Coletivo Educação* é uma associação de profissionais da educação voltada a desenvolver ações educativas, especialmente para zonas periféricas da cidade de São Paulo. Sua base administrativa está na Rua Artur Saboia, 138 – Paraíso São Paulo, Zona sul. Suas atividades iniciaram a partir de vínculos comunitários e afetivos entre amigos que

[3] Por questões éticas os nomes são fictícios

compartilhavam angústias sobre as condições de muitas crianças e adolescentes de diferentes instituições escolares.

O grupo passou a discutir as experiências e relatos de seu próprio meio, seja ele profissional e/ou pessoal. As rodas de conversa evidenciaram marcas recorrentes nas histórias das crianças e adolescentes que atualmente frequentam as instituições de ensino tanto formal, quanto informal, nas regiões periféricas da grande São Paulo. Dentre alguns dos elementos recorrentes, tem-se as experiências conturbadas, advindas dos espaços domésticos. Em muitos casos, a violência é explícita e transparece nos espaços por onde essas crianças e adolescentes circulam, em outros, pelo contrário, está velada e cria condições assustadoras, pessoas fragilizadas. O *Coletivo Educação* tem como premissa a humanização, o enfrentamento das adversidades a partir das experiências artísticas que produzem sentidos e significados diversos.

Desafio aceito. Hora de providenciar o diagnóstico. A primeira etapa foi conhecer os estudantes, ouvi-los, buscar empatia. Como estratégia para as primeiras interações, as atividades desenvolvidas objetivavam construir alicerces para uma relação de amizade, respeito e confiança recíprocos, uma vez que o grupo desenvolveria com as crianças, um trabalho educativo transversal. O afeto entre o coletivo e as crianças, considerado fator chave, seria fundamental para o desenvolvimento do trabalho.

As tarefas e o contato direto com a turma aconteceu com o trabalho de apenas uma pessoa representante do *Coletivo Educação.* A estratégia foi de desenvolvimento das atividades previamente planejadas e posteriormente o diálogo com todo o grupo, as impressões e anotações foram muito relevantes nessa etapa. Decidiram que o mais oportuno seria dar voz aos estudantes, promovendo ações onde eles pudessem falar, debater, refletir e pensar sobre as questões em debate. O protagonismo reconhecido pelas próprias crianças foi o mote das demais ações do projeto.

A terceira e última etapa do trabalho vislumbrou a produção de um livro de autoria individual, reconhecida a característica da turma, gosto pelas atividades de leitura. De acordo com a professora, a hora da leitura, momento realizado periodicamente, sempre foi motivadora, visto que os estudantes escolhiam junto dela um livro para a leitura coletiva. *Eu Autor* trata-se portanto, daquilo que Paulo Freire já mencionava, é um projeto que pensa "a solidariedade social e política que precisamos para construir a sociedade menos feia menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos" (FREIRE, 2017, p.42).

A proposta foi apresentada à equipe pedagógica e direção escolar. O grupo analisou positivamente e por conseguinte autorizou a realização. No acordo firmado, ficou definido que o projeto aconteceria uma vez na semana, às terças-feiras, das 14 às 18 horas, entre setembro a dezembro de 2018, perfazendo um total de 12 encontros aproximadamente (excluídos feriados, reuniões pedagógicas e outros eventos). Nas linhas que seguem, contamos um pouco mais sobre essa experiência.

A pedagogia por projetos: muito de Paulo Freire, um pouco de nós

Ao contextualizar o projeto, esclarecemos que a sua necessidade surgiu na escola em detrimento de outros segmentos sociais que dificultam o processo de aprendizagem e interação das crianças. Como Rubem Alves, pensamos a escola de maneira humanizada.

> Nós somos como palácios maravilhosos onde dormem centenas de inteligências diferentes, uma coisa parecida com a história da Bela Adormecida. A função principal do educador é dar o beijo que desperta a Bela Adormecida. Você tem de provocar para que algumas dessas inteligências acordem. Digo algumas porque nem todas podem ser despertadas, a gente não tem tempo para tudo. É isso o que a gente faz, provocar os alunos para que eles despertem as suas inteligências e possam então lidar com a vida. (ALVES in PACHECO, 2003, p. 14).

O projeto foi para nós uma semente dessas que pode despertar uma ou outra habilidade. A escola pode oferecer condições para que sintam se amparadas e protegidas. A escola é o espaço de formação e mudança. Este projeto teve a pretensão de subverter a ordem comum. Em geral crianças nessas circunstâncias ficam submetidas a buscar por si alternativas para adquirir aprendizado e formação social e de valores. E por vezes o que encontram ou fazem são escolhas condicionadas pela sociedade e contexto onde vivem. Não dá pra assistir sempre, é nosso papel agir. As situações de dor e sofrimento além das assimetrias sociais são parte no cotidiano escolar, principalmente na escola pública e periférica. Um fluxo que oportuniza o trabalho de ONG´s e/ou Associações, neste caso o *Coletivo Educação*.

Paulo Freire (1993), já dizia que para haver mudança é necessário a atuação do educador social na perspectiva da construção de outro enredo. Possibilitar que os estudantes conduzam o seu próprio aprendizado de forma a se apropriar e construí-lo de forma significativa.

> Mudança e estabilidade resultam ambas de ação, do trabalho que o homem exerce sobre o mundo. como um ser de práxis, o homem, ao responder aos

> desafios que partem do mundo, cria seu mundo: o mundo histórico- cultural (FREIRE, 1993 p.46)

O *Coletivo Educação*, de acordo com os seus propósitos constitutivos, de atuar para a transformação social e educacional, possui um posicionamento consciente naquilo que tange a formação crítica do estudante. Procura ser coerente com a sua posição Freiriana. E busca atuar de forma a atender os interesses comuns da maioria. Valoriza o desejo, a opinião e as construções reflexivas. Opera por meio de projetos. Desenvolve a proposta a partir da manifestação do grupo, desta forma ao considerar a experiência do estudante, aproxima-se de sua identidade e de seu contexto social, cultural e político.

O trabalho com projetos requer a participação de todos, isso faz com que o aluno tenha uma atitude mais ativa, reflexiva e colaborativa. E ainda estar atento a eventuais mudanças que poderão ocorrer no meio do processo. Sobre a pedagogia por projetos, implementá-la, hoje, segundo a essência de sua concepção, não é tarefa fácil em meio à tradição da escola castradora e elitista que se construiu e em que nos formamos, nós, os professores do século XXI. Mas ao pensar a sociedade, a pergunta sobre como romper com essa lógica muito nos instiga.

> Como educadores, movemo-nos constantemente nessa tensão entre a produção e a imposição de uma verdade única e o surgimento de múltiplas verdades. Nas escolas, às vezes, oferecemos como realidade as interpretações dominantes. Nós mesmos falamos em nome da verdade ou em nome da realidade. (LARROSA, 2017, p.205)

Trabalhar com projetos é pensar além das verdades, superar determinismos e certezas, é investir na horizontalidade, na sincronia, na humanização.

Entre Paulo Freire e Ana Mae Barbosa, as perspectivas e processos

Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), Pernambucano, advogado, educador, escritor. Sua trajetória na educação é marcada por propostas inovadoras, essencialmente políticas. Um mestre que colocou em prática e também ecoou o efetivo sentido de práxis. Freire manteve seu olhar atento ao processo educativo, às relações construídas nos ambientes escolares. Defendeu de forma singular a educação para autonomia e libertária, um processo "revolucionário" que tira do professor o estigma do sabe tudo e o coloca na horizontalidade, onde deve construir o conhecimento junto ao estudante. Defendeu ainda que o aprendizado decorre de temas geradores e todo o processo é marcado pelo diálogo. Uma construção coletiva, que busca a

autonomia. Este é o chamado processo dialógico, que leva em conta a consciência de todos, estudante e professor.

Freire compreendeu e deixou como legado a essência de um processo educacional significativo. Para pensar a instituição escolar, nada menos que (re)construir na prática pedagógica as subversões necessárias às estruturas de poder. Assim, Paulo Freire afirma que a estrutura educacional reproduz o sistema social. O sistema social é marcado por dois agentes denominados por Freire (1987) de opressores e oprimidos. No entender do educador todos deveriam libertar-se dessa situação a partir da tomada de consciência, identificar os métodos opressivos os quais condicionam suas experiências e libertar-se em busca da autonomia.

A educação tende a reproduzir o sistema social, o condicionamento opressor/oprimido, porque ela não é reflexiva, ela atua como uma educação bancária. Na qual o professor deposita o seu conhecimento no aluno. Não há troca, não há reflexão, não há diálogo. O educando posteriormente repete o mesmo processo. Sem ter conhecimento que é oprimido. Passa a ser opressor também. A força da opressão é tão determinante que há uma fusão entre um e outro.

> O grande problema está em como poderão "oprimidos", que "hospedam" ao opressor em si, participar da elaboração, como seres, duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram "hospedeiros" do opressor poderão contribuir para o planejamento de sua pedagogia libertadora. (FREIRE, 1987 p.17)

Ao que parece, segundo Freire, a escola pode romper com círculo desde que produzam reflexão. Permita que seus agentes tenham ações cognoscentes. Atue numa educação libertária e promova autonomia. Autonomia é palavra de ordem. Construir junto aos estudantes, relações de afeto e a partir daí, desenvolver sempre e continuamente o protagonismo e a ação ativa, consciente, crítica. A perspectiva é deixar de lado a dependência total do "ditador de regras" e passar, conscientemente, à autoria dos próprios percursos pedagógicos. Deixando de ser o estudante receptáculo, mas efetivamente autor de sua própria caminhada acadêmica.

Todas essas reflexões e a própria perspectiva freireana nortearam o desenvolvimento do projeto *Eu autor*. O reconhecimento do contexto no qual as crianças encontravam-se inseridas e consequentemente seu desempenho escolar são as premissas básicas para pensar alternativas de como desenvolver a autonomia, a partir da experiência em arte.

Problematizar o meio, bem como o processo de ensino/aprendizagem, além das situações familiares atenua a dinâmica e os contornos dados ao projeto. Consideramos que em

meio às fragilidades, onde a opressão alcança dimensões estruturais, seja de valores econômicos, identitários, culturais todos esses atravessamentos podem ser ressignificados. E como "ser afetado"? Com acesso às vivências com arte. Falar por meio da arte. Narrativas pela arte. Transformar pela arte. Há muito de Paulo Freire nessa proposta.

Ana Mae Barbosa (1936 -), nascida no Rio de Janeiro e criada em Recife/Pernambuco desde menina. Sua primeira formação foi Direito, não exerceu a profissão. Senhora da arte/educação no Brasil, influenciou e influencia gerações de arte/educadores. Está a frente de centenas de pesquisas. Mais do que arte/educadora Ana Mae é uma pensadora da arte e da educação. Sua história é marcada por lutas, batalhou enormemente pelo acesso e permanência da arte no currículo escolar.

Como freireana que é Ana Mae sempre reitera que arte não se ensina, na verdade, arte contamina e precisamos como docentes, ser contaminados e contaminar os estudantes com as potencialidades artísticas. Os processos artísticos são complexos e atravessam as diferentes áreas de conhecimento, o que exige de nós, arte/educadores, olhar atento, escuta ativa, sensibilidade e muita percepção. "A História nos aponta a necessidade de promover um ensino de arte no qual figura e fundo se interpenetrem, onde um recorte cultural seguro preceda a colagem criadora e enriquecedora da experiência estética." (BARBOSA, 2008, p.172).

Com o projeto Eu Autor, os saberes e ensinamentos de Ana Mae ficaram latentes. Mais do que mediar um processo e desenvolver uma série de ações, o projeto precisava subverter a lógica da arte como a "salvação" e a única possibilidade de escuta. Desenvolver projetos em arte, sempre pede muita consciência crítica, política, cidadã e nosso papel não poderia resumir-se a divertir e/ou entreter as crianças.

> Aqueles que defendem a arte na escola meramente para libertar 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 estamos oferecendo nem educação cognitiva, nem educação emocional. (BARBOSA, 1998, p.20)

O fazer do projeto *Eu Autor,* esteve conectado com as reflexões de Paulo Freire e Ana Mae, de modo a nos fazer problematizar cada uma das atividades propostas, desenvolvidas e cada trabalho dos estudantes. A fecundidade que nasce desses processos nos desconcerta, nos

surpreende, nos inspira a ressignificar nossas próprias experiências, nos potencializa como autores.

O percurso e a arte

O projeto contou com diferentes vivências e atividades artísticas, a intencionalidade da construção de afeto foi sempre latente, além da premissa do protagonismo das crianças, tudo aconteceu de forma dialógica. Objetivamos fortalecer a autonomia. O *Coletivo Educação* elaborou um roteiro de atividades que foram desenvolvidas no interstício dos 12 encontros semanais. Criamos uma rotina de trabalho com as crianças, de modo a estabelecer os combinados, fazer a retomada das experiências anteriores e os encaminhamentos do próximo encontro. A fase das apresentações pessoais e apresentação do projeto ajudou a pensar estratégias para o desenvolvimento das atividades. As experiências artísticas atravessaram todos os encontros, em sincronia com a mediação de cada processo. A heterogeneidade da turma foi crucial, permitindo que cada estudante, ainda que participante de uma tarefa coletiva, tivesse a oportunidade de pensar e falar mais de si mesmo e das suas próprias vivências.

O diagnóstico subsidiou a construção do roteiro de atividades, o que ajudou a delimitar os limites e pensar as possibilidades. As atividades artísticas, experienciais e exploratórias estimularam o grupo, fazendo emergir a voz de cada criança. Com essas atividades também conversamos sobre a relevância da autoria, do contexto, inclusive das técnicas artísticas. Muitos relatos evidenciaram que o fazer artístico foi desafiador, mas ao mesmo tempo potencializou expressão e reflexividade, tanto nos estudantes, quanto nos mediadores e na professora da turma.

Outro recurso bastante explorado foram os jogos teatrais, exercícios inspirados nos estudos da autora e diretora Viola Spolin. Os jogos auxiliaram na integração do grupo, nas conversas sobre coletividade e na ação individual quando articulada ao trabalho em grupo. A dinâmica e a harmonia advinda dos jogos teatrais consideramos que também tenha sido elemento determinante no processo. Efetivamente fomos afetados uns pelos outros.

As atividades com leitura de imagem – reflexão, apreciação, apropriação conceitual, e composição visual – expressão, autonomia, criatividade, fizeram ressoar vozes muito silenciadas. Os modos de ver de cada criança, traduziam seus modos de vida, como bem diz Raymond Williams. Essas atividades também estimularam o olhar atento e crítico, consciente.

Na fase final das atividades construir um livro foi o desafio da turma. Cada estudante teve a liberdade de pensar e defender seu tema. A mediação nessas reflexões e nas pesquisas que emergiram nessa etapa ajudou a ressignificar processos a explorar potencialidades. A escrita, contou com muita mediação, bem como a composição do trabalho como um todo. O processo, apesar de curto foi potente e estimulante, para todas as crianças e mais ainda para os mediadores.

A observação foi utilizada como prática constante de avaliação, sobretudo em termos de valores e atitudes (sem estabelecer ruptura com a avaliação de conhecimentos, no caso da professora). Como não existe observação neutra, ela foi pautada na matriz axiológica do *Coletivo Educação*, a saber, solidariedade, responsabilidade e autonomia.

O resultado trouxe elementos e assimetrias que possuem relação direta com as experiências de cada autor. Além disso, as próprias crianças, apesar das superações necessárias para a produção do livro, reafirmaram que o resultado tinha muito de suas próprias histórias. Efetivamente, a arte ressignificando vidas.

Fig 1. Relato de estudante/Imagem 2. Resultado

Fonte: acervo do autor[4]

O relato aqui apresentado, não tem como premissa ocultar as falhas, lacunas e dificuldades do processo, mais que isso, quer registrar que as possibilidades são diversas, ainda

[4] O TCLE resguarda a publicação das imagens das crianças.

que singelas. Vale ressaltar que mesmo na sua pequenez, o projeto *Eu Autor* mostrou a grandeza da infância, das experiências da arte e da educação significativa.

Considerações finais

O trabalho mostrou que o objetivo do projeto *Eu Autor* foi alcançado, na medida em que mobilizou os estudantes a refletirem sobre suas próprias criações. A experiência em arte estimulou discussões que desdobraram-se nos livros de cada criança. Os processos foram ressignificados e recriados.

A produção individual contribuiu para o estreitamento dos laços e as trocas afetivas, mostrou possibilidades para além dos desafios. Relatos orais e escritos apontaram o êxito nas ações desenvolvidas e instigam a novos percursos e processos, desafios outros para o *Coletivo Educação.* Pudemos ouvir histórias que foram ressignificadas pelo trabalho subjetivo de cada educando. Eles não só exercitaram a criação, mas entenderam o papel da autoria, recontaram suas histórias a partir do livro produzido. Suas respostas são a tradução da potencialidade da arte e da criação de espaços que favorecem a criatividade e o despertar da consciência sensível. Em toda a sua essência, arte evoca conteúdos vivos e torna o fazer mais significativo e cheio de sentidos.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. **John Dewey e o ensino de arte no Brasi**l. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **A imagem no ensino da arte:** anos 1980 e novos tempos. São Paulo, Perspectiva, 2009.

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

_____. (org.). **Arte/Educação contemporânea** : consonâncias internacionais. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CORTESÃO, Luiza; LEITE, C.; PACHECO, José Augusto. **Trabalhar por projectos em educação**: uma inovação interessante? Lisboa: Porto, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____ . **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____.Pedagogia do Oprimido. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____ . **Extensão ou comunicação?** 17.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

_____ . **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 55.ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: Danças, piruetas e Mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

PACHECO, José. **Quando eu for grande quero ir à Primavera e outras histórias**. São Paulo: Editora Didática Suplegraf, 2003.

_____. Fazer a Ponte. In: OLIVEIRA, Inês B. (org.). **Alternativas emancipatórias em currículo**. São Paulo: Cortez, 2004.

EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS NA AMAZÔNIA PARAENSE: COLONIALISMO E QUESTÕES DE GÊNERO

Rosangela Marques de Britto[1] – UFPA
Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães [2] – UFPA
Marisa de Oliveira Mokarzel[3] – UFPA

Resumo
O texto aborda o ciclo de mesas centradas nas Experiências Educativas na Amazônia Paraense, realizado de outubro 2018 a fevereiro 2019 em Belém-PA sob a coordenação do Grupo de Pesquisa Arte, Memórias e Acervos na Amazônia, cadastrado no CNPq e vinculado a UFPA as quais foram socializadas no Congresso de Ensino/Aprendizagem das Artes na América Latina: Colonialismo e Questões de Gênero realizado de 23 a 25 de Abril de 2019, em São Paulo. As reflexões e debates, assim como, a avaliação individual dos participantes ao final de cada mesa permitiram ampliar e ressignificar as práticas educativas no campo da Arte em que precisamos aprofundar alguns eixos de reflexão crítica, tendo como referências a problematização do campo Arte e de seus processos de Ensino/Aprendizagem com o foco para a Amazônia Paraense e seus sistemas da Arte e de ensino/formação.
Palavras-chave: Ensino/Aprendizagem em Arte. Colonialismo/Decolonialismo. Amazônia Paraense.

Introdução

Com o objetivo de ampliar os preparativos para o Congresso de Ensino/Aprendizagem das Artes na América Latina: Colonialismo e Questões de Gênero, idealizado por Ana Mae Barbosa, realizado em Abril de 2019, em São Paulo, com a finalidade de "intensificar a conscientização e as ações de combate à colonização cultural, econômica, educacional e emocional" (BARBOSA, 2019, p.3), o Grupo de Pesquisa Arte, Memórias e Acervos na

[1] Doutora em Antropologia pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestre em Educação pela Universidade da Amazônia (UNAMA), Artista Plástica e Docente da Graduação e Pós-graduação em Artes do Instituto de Ciências da Arte (ICA) da UFPA.
E-mail:rosangelamarquesbritto@gmail.com.

[2] Doutora em Artes - Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, Mestre em Educação pela Universidade da Amazônia (UNAMA), Licenciada em Educação Artística Habilitação em Artes Plásticas, Docente da Faculdade de Educação do Instituto de Ciências da Educação ICED/UFPA. E-mail: ana_del@uol.com.br

[3] Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará - UFC e mestre em História da Arte pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ . Pesquisadora e Professora visitante da Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará- PPGArtes/UFPA. E-mail: marisamokarzel@globo.com

Amazônia[4], realizou um ciclo de mesas centradas nas Experiências Educativas na Amazônia Paraense de outubro 2018 a fevereiro 2019 em Belém-PA.

Para propor o ciclo de mesas, o Grupo escolheu a temática 2, proposta pelos organizadores do Congresso - Que História da Arte queremos conhecer e que História do Ensino da Arte estamos construindo? O que aprendemos a respeito das diferenças entre polivalência e interdisciplinaridade? Indagações que nortearam o evento. O objetivo era discutir questões pertinentes aos campos da Arte/Educação e das Artes Visuais, no âmbito de suas relações colonialistas e de gênero no território amazônico.

Os pressupostos de estruturação do ciclo foram ordenados de maneira a provocar a interrelação entre as experiências e formação dos professores acerca do componente Arte na Educação Básica e na Educação Superior, partindo do recorte geográfico cultural referente à Amazônia Paraense conectada com outras instancias regionais, em especial com a América Latina. É importante destacar a extensão territorial, assim como, a diversidade e pluralidade de Culturas das plurais Amazônias Paraenses.

As mesas foram pensadas como uma forma de aprofundar as problemáticas levantadas pelos organizadores do "Congresso Ensino/Aprendizagem das Artes na América Latina: Colonialismo e Questões de Gênero", e tiveram como base as seguintes temáticas: Descolonialismo/decolonialismo e as questões do ensino/aprendizagem em Arte; História da Arte e o ensino/aprendizagem das Artes Visuais uma questão de Colonialismo?; Experiências educativas na educação formal e não formal: reflexões decoloniais; Polivalência ou Interdisciplinaridade no ensino/aprendizagem das Artes Visuais?; Abordagens étnico-racial e Gênero: da invisibilidade à visibilidade no campo da Arte.

Todas as mesas foram compostas por docentes que aceitaram o convite para juntos pensarmos táticas e estratégias de enfrentamento dos desafios que surgem diante do cenário político/educacional/cultural de incertezas. Ao final, no mês de março de 2019 realizamos o Seminário de Encerramento, composto por uma conferência que versou sobre "Arte, Educação & Memória: caminhos e descaminhos do movimento das imagens", assim como, mesas temáticas compostas por uma plenária de representantes da Educação Básica e das instituições de Ensino Superior, e dos Cursos de Artes do PARFOR (Plano Nacional de Formação de

[4] Cadastrado no diretório de grupos de pesquisa no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e vinculado a Universidade Federal do Pará (UFPA).

Professores da Educação Básica), centradas no tema "Ensino/Aprendizagem em Artes: Polivalência ou Interdisciplinaridade e abordagens étnico-racial e de gênero".

As temáticas das mesas discutiram questões pertinentes ao campo das Artes Visuais e suas relações colonialistas no território amazônico, envolveram aproximadamente 145 participantes (docentes, discentes e outros) com 20 palestrantes e 01 conferencista, todos docentes pesquisadores envolvidos com a Educação Básica e Ensino Superior.

Desenvolvimento

Para Walter Mignolo (2017) a modernidade foi constituída a partir do colonialismo, condição que permitiu se estruturar, possibilitando que a Europa e posteriormente os Estados Unidos exercessem a sua dominação, consolidando uma gestão de controle e autoridade da economia, das pessoas e do conhecimento. Dentro desta lógica a História da Arte foi concebida como uma história da arte eurocêntrica, silenciando as outras histórias, as manifestações artísticas de outros povos, o que vai afetar o ensino/aprendizagem das artes em diferentes continentes, em especial na América Latina, situada em um território muitas vezes esquecido política, social e culturalmente.

A mesa 1- "Descolonialismo/decolonialismo e as questões do ensino/aprendizagem em Arte", discutiu as concepções do termo descolonialismo/decolonialismo e seus processos que historicamente vem interferindo no ensino/aprendizagem das Arte. Suas relações econômicas, políticas, culturais e sociais. A mesa ficou composta pelo professor da FAV/UFPA, John Flecheter, que discorreu, de maneira didática, a árvore genealógica do pensamento decolonial; pelo professor Jorge Éiró, da Faculdade de Arquitetura (FAU) da UFPA que apresentou um relato biográfico sobre a temática, mencionando algumas cartografias de viagens sobre cidades, museus e obras de arte em três exposições, na perspectiva de uma percepção de mudança no que tange ao processo de descolonizar o olhar acerca da Amazônia. A mediação foi realizada pela professora da FAV/ UFPA, PPGArtes/ICA Rosângela Marques de Britto.

Diante deste tema, de forma geral, discutiu-se as concepções do termo descolonialismo/decolonialismo e seus processos que historicamente vem interferindo no ensino/aprendizagem das artes. Foi observado, ainda, as relações econômicas, políticas, culturais e sociais que envolvem essa discussão temática.

O tema correspondeu às expectativas e inquietações da grande maioria do público. Um dos participantes considerou que a questão da descolonialidade "é importante pela oportunidade

de discutir desigualdades, silenciamentos e diversidades [...]". Percebeu-se que há uma espécie de revisão do contexto histórico e da forma como o nosso ensino e aprendizagem foi sendo constituído por valores impostos por uma visão dominadora e colonialista.

Outra opinião emitida deixa transparecer o sentido crítico dessa situação, considerando que a discussão proposta é "de grande importância para que o discurso eurocêntrico deixe de ser reproduzido no ambiente escolar e nos ambientes acadêmicos." Fez também menção de que tudo se agrava ainda mais diante do contexto político problemático em que nos encontramos.

Um número considerável de participantes confirma a importância da promoção desses debates, principalmente no atual contexto em que estamos inseridos. Perceberam que essas discussões fortalecem as identificações culturais e servem para esclarecer "as questões históricas e atuais tanto artísticas quanto sociais." Nas considerações de outros participantes estaríamos vivendo uma época de pensamento colonial autoritário, portanto, "falar sobre esses fatores é fundamental para o combate desse pensamento."

Percebe-se ainda que, segundo os depoimentos, a discussão sobre o colonialismo/decolonialismo é mais presente nos cursos de pós-graduação que nas escolas públicas da Educação Básica. Desta maneira, reafirma-se a importância dessas reflexões com um público que abrange desde o ensino superior até o ensino básico.

Durante os debates, duas professoras da educação básica trouxeram a questão de como transformar em prática, estas dimensões teóricas decoloniais, destacando a dimensão do Currículo. Depois, o debate voltou-se ao sistema da Arte e as questões teóricas postas pelo primeiro palestrante. O público foi formado por professores, estudantes e outros interessados no processo da arte e ensino/aprendizagem. Os estudantes formaram 60% da participação, seguido de 33% de professores e 7% classificados como outros.

A mesa 2 "História da Arte e o ensino/aprendizagem das Artes Visuais uma questão de Colonialismo?" abordou a História da Arte de base eurocêntrica e as desconstruções necessárias para uma perspectiva descolonialista. Os convidados foram o professor José Afonso Medeiros, e as professoras Luzia Gomes Ferreira, Marisa de Oliveira Mokarzel e a mediação foi feita pela professora Rosângela Marques de Britto.

O professor José Afonso Medeiros, da FAV/UFPA e do PPGArtes/ICA iniciou sua palestra dizendo que "ninguém consegue descolonizar o olhar só olhando um lado", refletiu sobre os processos de ensino da História da Arte, destacando autores que refletem a relação

entre Filosofia, Arte e Estética, no âmbito da "colonialidade" e citou as questões postas por Walter Mignolo, que esse tema está embutido na modernidade.

A professora Luzia Gomes, se apresentou como poeta e feminista negra, docente do Curso de Museologia da FAV. Em sua fala discorreu acerca da reflexão do tema do colonialismo relacionando as questões étnico- raciais e o ensino/aprendizagem da Arte na Educação Básica e na sua formação em Museologia na Escola de Belas Artes da Bahia.

A Professora Marisa Mokarzel, docente visitante PPGArtes/UFPA refletiu sobre o tema a partir da história das exposições, citou dentre outras questões a exposição realizada em São Paulo, "Afro-Atlântica"; trouxe teóricos decoloniais, em essencial Walter Mignolo e os estudos em Cultura Visual e Estudos Culturais.

Na avaliação dos participantes, um deles considerou "bastante importante do ponto de vista que enriquece o campo de conhecimento da arte na Amazônia, cuja compreensão é impregnada do pensamento europeu". A outra participante do debate foi a professora Nélia Fonseca que questionou como tratar esse olhar na perspectiva decolonial no componente curricular Arte no âmbito da Escola; No quesito relativo à história das exposições, as temáticas voltada a questão da sexualidade, e os debates étnico-racial acerca da legitimação dos artistas e/ou de outras elementos do circuito da Arte numa perspectiva decolonial. Os estudantes formaram 45% da participação, seguido de 49% de professores e 6% classificados como outros.

A mesa 3 "Abordagens étnico-racial e Gênero: da invisibilidade à visibilidade no campo da Arte", discutiu as questões étnico-racial e de gênero no campo da Arte, as produções artísticas/estéticas/culturais. Os marcos regulatórios no ensino/aprendizagem das Artes Visuais. Os convidados foram os professores Nilson Damasceno, Pablo Mufarrej e Jorge Sarges. A mediação foi feita pela professora Ana Del Tabor Magalhães.

Os relatos dos professores foram centrados basicamente em aspectos que vão corroborar para reflexões das práticas educativas em Artes Visuais vivenciadas em espaços de educação formal e não formal.

O professor Nilson Damasceno com base em sua pesquisa de Mestrado em Artes, as experiências de Professor da Educação Básica e Mediador em espaços culturais abordou a relevância de aproximar o público da obra de arte. No processo de análise das obras de artistas local, nacional e internacional, o professor busca fazer as conexões com a educação formal e não formal visando aproximar o repertório artístico/cultural dos estudantes e do público nos espaços culturais.

O professor Jorge Sarges com base em suas experiências de Professor da Educação Básica fez reflexões sobre as manifestações culturais do Município de Abaetetuba-Pa, em que o projeto Minha Casa é um Museu foi o disparador de muitas ações artísticas/estéticas/culturais. Ao promover ações de aproximação e reconhecimento dos artesãos no contexto da escola em que ministra o componente curricular Arte/Artes Visuais, abordou a relevância da produção de artesanatos no município e despertou o interesse dos estudantes. Ressaltou que as contribuições teóricas que fundamentou sua pesquisa de Mestrado em Artes foram fundamentais para o planejamento das práticas educativas.

O professor Pablo Mufarrej enfatizou as relações concomitantes do ser artista/professor/técnico cultural no campo da Arte e sua percepção do espaço/lugar/sensibilidade que vão auxiliar no processo ensino/aprendizagem em Arte. Destacou as experiências vivenciadas em cada contexto de trabalho e a ênfase para a Arte Contemporânea e suas relações com o meio ambiente, a posição política e as ações inclusivas. Refletiu que não separa o ser Professor e ser Artista e que ser educador é um ato de criação.

Nas avaliações realizadas com o público presente foi destacada a relevância das experiências apresentadas com ênfase para a relação teoria/prática, a interrelação da educação formal e não formal, a prática educativa na contemporaneidade.

Houve destaque também para a contribuição da temática da mesa que muito enriqueceu as pesquisas de TCC de professoras/estudantes da Licenciatura em Artes Visuais do PARFOR/Capes. Na avaliação das professoras a valorização da cultura local/regional é deveras importante à relação ensino/aprendizagem. Um dos participantes da avaliação do evento ressaltou a importância de refletir as práticas enquanto educador ressignificando as realidades apresentadas nas escolas e outros espaços culturais. Outro participante considerou os relatos importantes por ter possibilitado conhecer as produções de pesquisas em artes no Estado.

Referindo-se a temática da mesa 3, um dos participantes do debate, afirma: "É através desta temática que podemos conhecer mais sobre como está sendo ministrado o ensino das artes visuais na Amazônia, já que somos ricos em saberes, recursos materiais e um repertório ímpar."

Os estudantes formaram 45% da participação, seguido de 48% de professores e 7% classificados como outros.

A mesa 4 "Polivalência ou Interdisciplinaridade no ensino/aprendizagem das Artes Visuais?", enfatizou as formas teórico-metodológicas subjacentes nas experiências educativas no campo das Artes Visuais, e discutiu as diferenças entre polivalência e interdisciplinaridade

numa perspectiva de aclarar as práticas educativas diante dos documentos oficiais. Os convidados foram os professores Joaquim Veiga Netto, Rita de Cássia Cabral e Ana Del Tabor Magalhães. A mediação foi realizada pela professora Rosângela Britto.

O professor Joaquim Veiga Netto da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) intitulou sua apresentação "Caminhos Visuais: Pesquisas, experimentos, vivências", reiterou que falar de "colonialismo é uma mudança do pensar e do lugar que eu piso"; destacou sua experiência profissional no ensino superior na UNIFAP, destacando a prática docente no campo das artes visuais, refletindo sobre o tema da polivalência ou interdisciplinaridade.

A professora Rita de Cássia Cabral, docente da Educação Básica na Escola de Aplicação da UFPA, também se reportou a sua experiência de ensino, destacou o trabalho intercultural no entorno de três linguagens realizado na Escola de Aplicação. Em sua fala destacou que o tema da mesa, a questão da polivalência vai além da questão da formação da própria gestão política do sistema educacional, mas também está relacionado a postura do docente, enquanto profissional.

A professora Ana Del Tabor se reportou a pesquisa em desenvolvimento acerca do Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPA, enfatizando as questões teóricas do tema e as aplicações normativas. Destacou que o enfrentamento deste assunto na atualidade volta-se as competências profissionais nas dimensões técnica, política e ética.

Os debates do público presente se configuraram mais como depoimentos dos docentes, como a questão posta em escola particular voltada ao "empreendedorismo educacional"; sobre os Concursos Públicos estadual para vaga de docente em Artes, que não respeitou a legislação vigente, requisitando docentes graduados em Licenciatura em Educação Artística.

Sobre o tema da mesa, um dos participantes do evento, relatou uma observação em relação as livrarias da cidade, sobre a não existência ou diminuição das prateleiras voltadas para Arte, até mesmo sua localização no espaço de comercialização. Destacou a pouca comercialização de livros de Arte; também enfatizou acerca da postura do professor de Arte nas suas unidades de ensino e seu comprometimento com o campo das Artes.

Os estudantes formaram 44% da participação, seguido de 52% de professores e 4% classificados como outros.

Em relação ao Seminário de Encerramento do Ciclo de Debates, foi realizada a conferência: "Arte, Educação & Memórias: caminhos e descaminhos do movimento das

imagens". A abordagem foi centrada em: A arte do cinema teve suas câmeras focadas na visualidade de imagens euro-americanas. A transversalidade dessas imagens para outras áreas e locais de reconhecimento favoreceu novos caminhos estéticos e introduziu a diversidade do olhar com a inclusão do diferente.

A conferência Arte, Educação & Memórias: Caminhos e descaminhos do movimento das imagens, da Profa. Dra. Maria Luzia Miranda Alvares, mediada pela professora Marisa Mokarzel abre o evento e traz reflexões concernentes ao colonialismo e à questão de gênero. A pesquisadora, a partir de suas memórias, traça o perfil colonial do cinema americano durante sua infância em Abaetetuba, no Pará, entrelaçando-o à ideologia de apagamento da mulher no processo cotidiano a partir dos anos 1950. Em sua análise destacou a memória das imagens, questionando como o audiovisual nos produz de maneira silenciosa.

O Tema 1: Ensino/Aprendizagem em Artes: Polivalência ou Interdisciplinaridade e as abordagens Étnico-racial e de Gênero que centrou-se em diagnosticar as ações de atuação na educação básica realizada pela Secretaria Municipal de Educação de Belém - SEMEC e dos Cursos de Artes Visuais, Música, e Dança do PARFOR sobre a questão do Ensino/Aprendizagem em Artes: Polivalência ou Interdisciplinaridade e as abordagens étnico-racial e de gênero. Foi mediada pela professora Ana Del Tabor V. Magalhães e os convidados foram: Dionelpho Junior, John Flechter, Claúdia Leão, Amanda Barros, Idanise Hamoy, Cristina Owtake, Waldete Brito Freitas.

O representante da SEMEC, Prof. Dionelpho Junior iniciou sua fala questionando a dinâmica das quatros linguagens artísticas na escola, dando ênfase para as dificuldades de operar o currículo na perspectiva interdisciplinar. Afirmou que "a polivalência não vai mudar e que o currículo não é do professor. É do aluno". Afirmou que do ponto de vista de gestão curricular há grandes dificuldades para implementar as especificidades das linguagens artísticas na escola.

O coordenador do curso de Artes Visuais da UFPA, John Flechter, contextualizou a criação do curso e enfatizou que é necessário saber lidar com as interpretações das Leis e que o momento histórico deverá ser considerado nas reformas curriculares.

A professora Cláudia Leão, docente da UFPA que coordenou os debates do Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPA durante sua gestão como coordenadora do curso (2017-2018), destacou o processo de construção/debate do Projeto Pedagógico e a participação efetiva dos docentes e discentes.

A egressa do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPA, Amanda Modesto enfatizou a sua participação no processo de elaboração do Projeto Pedagógico e atuação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), as quais foram relevantes em sua formação acadêmica e profissional.

As representantes dos cursos de Licenciatura do PARFOR, professoras Idanise Hamoy (Artes Visuais), Cristina Owtake (Música), Waldete Brito Freitas (Dança), destacaram em suas falas que o tema em questão nem sempre é contemplado na formação docente de forma contundente. Em Artes Visuais há iniciativas que são centradas nas disciplinas que abordam as questões étnico-raciais e de gênero. No curso de Música a questão de gênero não vem sendo abordada e a temática étnico-racial é trabalhada na perspectiva transversal. No curso de Dança a representante destacou a importância de se trabalhar a temática sendo necessário investir em ações que possam articular de forma efetiva os assuntos em pauta.

O Tema 2: Abordagens étnico-racial e gênero: da invisibilidade à visibilidade no campo da Arte, discutiu as questões étnico-racial e de gênero no campo da Arte, as produções artísticas/estéticas/culturais e os marcos regulatórios no ensino/aprendizagem das Artes Visuais. Os convidados foram: Sandra dos Santos, Zélia Amador de Deus e Wilma de Baia Coelho representada por Nicelma Brito.

A professora Zélia Amador de Deus destacou as questões históricas da temática com base na legislação vigente e reiterou a importância dos estudos de gênero para refletir sobre a produção artística de mulheres e sua inserção na História.

A representante da professora Wilma Baia Coelho, professora Nicelma Brito, com base na legislação sobre as questões étnico-raciais, apresentou os dados referentes aos currículos dos cursos de Licenciaturas em Artes da Região Norte que abordam a temática na formação de professores e professoras enfatizando que há improvisos de toda ordem com abordagens reducionistas sobre a temática. Destacou que o combate ao racismo e discriminação diz respeito a todos os profissionais da educação.

A professora Sandra dos Santos, enfatizou de forma crítica a temática e para além das questões legais e históricas, apresentou a produção artística de vários artistas com destaque para sua própria produção e da artista Rosana Paulino.

Nas avaliações realizadas com o público presente houve destaque para a importância das temáticas abordadas as quais possibilitam aproximar histórias e memórias vivenciadas em Belém e demais cidades. Enfatizaram que as discussões que relacionam gênero, arte, cinema

são pertinentes no processo formativo dos professores em função das mudanças que estão ocorrendo no país e ressaltaram que refletir as Artes na Amazônia Paraense é muito pertinente, principalmente, no momento atual e de retrocesso.

Em relação como a temática das mesas vem sendo discutidas nos espaços educativos, a maioria respondeu que há tentativas de provocar debates nos vários níveis de ensino e que a prática em sala de aula tem possibilitado discussão sobre as questões de gênero tendo como referência a arte e a identidade enquanto assuntos fundantes. Sobre a questão da polivalência nas escolas é um assunto que precisa ser mais explorado e esclarecido segundo o público participante.

Sobre as sugestões para que possamos continuar com os ciclos de debates há muitas manifestações que evidenciaram ser pertinente ampliar as ações que possibilitem aproximar as universidades das escolas públicas com diversas temáticas, objetivando atualizar e enriquecer as formações de professores e professoras.

O total dos participantes do Seminário foi composto por estudantes com 43% da participação, seguido de 54% de professores e 3% classificados como outros.

Considerações finais

O objetivo geral de realização do Ciclo de Debates foi fazer circular o tema e as reflexões provocadas pelo Congresso de Ensino/Aprendizagem das Artes na América Latina: Colonialismo e Questões de Gênero organizado por Ana Mae Barbosa. A estrutura do evento acadêmico teve como finalidade ampliar os preparativos para o Congresso discutindo os campos da Arte/Educação e das Artes Visuais, no âmbito de suas relações colonialistas e de gênero no território da Amazônia Paraense.

Difundimos as referências e vídeos enviado pela organização do Congresso com um público de participantes de aproximadamente 125 pessoas, 20 palestrantes e 01 conferencista, provocando a análise e os debates agrupados em cinco eixos:1- Descolonialismo/decolonialismo e as questões do ensino/aprendizagem em Arte; 2- História da Arte e o ensino/aprendizagem das Artes Visuais uma questão de Colonialismo?; 3- Experiências educativas na educação formal e não formal: reflexões decoloniais; 4-Polivalência ou Interdisciplinaridade no ensino/aprendizagem das Artes Visuais?; 5- Abordagens étnico racial e Gênero: da invisibilidade à visibilidade no campo da Arte.

A organização dos eixos pretendeu ser didático partindo dos temas conceituais dos pensamentos dos Estudos Culturais, Pós-colonialismo e a perspectiva decolonial, avançando para algumas especificidades do campo dos processos de Ensino/Aprendizagem da Arte e as perspectivas decolonias do ensino da História da Arte e suas ressonâncias invisíveis acerca do poder do pensamento eurocêntrico que provoca a invisibilidade das questões de gênero e étnico-raciais.

Inicialmente, o Ciclo de Debates não havia atingido seu público alvo, que foi o grupo de docentes da Educação Básica, que somente a partir da terceira mesa este grupo se tornou bastante presente e participativo, assim como, os discentes de Arte, que na mesa 3 se diversificaram de procedência, abrangendo um público de outros municípios do Pará. Adentramos, ainda mais com o processo de interiorização dos debates, tendo à participação de um palestrante do Amapá, assim como, a questão da polivalência /interdisciplinaridade se fez muito presente nos depoimentos dos participantes relatando a questão curricular e infraestrutura das escolas.

No Seminário de Encerramento buscamos diagnosticar ao nível da educação básica gerida pela SEMEC e dos Cursos de Artes Visuais, Música, e Dança do PARFOR sobre a questão do Ensino/Aprendizagem em Arte: Polivalência ou Interdisciplinaridade, as abordagens étnico-raciais e de gênero. No intuito de traçarmos um diagnóstico dos processos de ensino/aprendizagem dos componentes da Arte na Educação Básica e na Educação do Terceiro Grau. Entretanto, não atingimos o objetivo do diagnóstico completo, porque não obtivemos a participação da Secretaria de Educação do Estado do Pará e do Curso de Teatro do PARFOR da UFPA.

Neste seminário observamos que a estrutura curricular de alguns cursos de formação dos docentes tem avançado no trato das questões étnico-racial e de gênero, assim como, no ensino da História da Arte numa perspectiva decolonial. Mas, alguns Cursos vêm tratando de maneira transversal os temas e outros de forma mais efetiva com disciplinas específicas em seus currículos. Citamos o caso do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPA, que ainda, encontra-se em processo de aprovação do novo projeto político pedagógico.

O tema da polivalência foi arduamente defendido sua permanência pelo representante da SEMEC de Belém em contraponto com a perspectiva adotada pelos Cursos de Formação do Docente em Artes Visuais, Música, Dança que defendem a importância da interdisciplinaridade e o respeito pela especificidade da Arte como conhecimento e as linguagens específicas serem

respeitadas. Vale destacar que os cursos de Artes da UFPA têm boas conceituações, sendo ela a máxima, 5 pontos para os Cursos de Teatro e Dança, e a pontuação 4 para o Cursos de Artes Visuais e Música, todos sendo licenciaturas.

Finalizamos com a certeza da necessidade de continuarmos o Ciclo de Debates, aprofundando alguns eixos de reflexão crítica, tendo como referências a problematização do campo Arte e de seus processos de Ensino/Aprendizagem tendo como *locus* a Amazônia Paraense e seus sistemas da Arte e de ensino/formação, somente possível de ser realizado com a permanência da rede de colaboradores e de instituições federal, estadual e municipal que tornou esse Ciclo de Debates possível e sua necessária ampliação com novos parceiros e aportes financeiros para podermos adentar outros municípios do Pará, não somente na capital, Belém. Assim como, possibilitar a vinda de palestrantes e a produção de livros e material didático, ou seja, projetando outras potencias e sinergias no campo da Arte, do seu ensino, pesquisa extensão.

Estamos convictas da necessidade de nos unirmos em torno de ações ou mesmo "táticas" e/ou "estratégias" (CERTEAU, 2008, p.47)[5] que preguem uma- Desobediência Epistêmica- aprender a desaprender, e aprender a reaprender (MIGNOLO, 2008) - por meio da Arte e de sua potência criativa e de invenção de outras veredas possíveis de produção de conhecimentos.

Referências

BARBOSA, Ana Mae**. Congresso de ensino/aprendizagem das artes na américa latina: colonialismo e questões de gênero.** São Paulo: 2019.

CERTEAU, M. de**. A Invenção do Cotidiano:** Artes do Fazer**.** Tradução de Ephraim Ferrreira Alves. Petrópolis: Vozes,. 2008.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade**. Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo , v. 32, n. 94, 2017 . Disponível em : <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010269092017000200507&lng=en&nrm=iso>. acesso 20 Mar. 2019.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**: Dossiê: Literatura, língua e identidade, n.34, p.287-324, 2008. Disponível em: www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/traducao.pdf Acesso em: fev. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ - Grupo de pesquisa Arte, Memórias e Acervos na Amazônia-relatório final do ciclo de debates, 2019.

[5] A tática está relacionada às "maneiras de fazer" do cotidiano, refere-se a jogar com os acontecimentos para transformar em ocasiões. Ao passo, que as estratégias "escondem sob cálculos objetivos a sua relação com o poder que os sustenta, guardando pelo lugar próprio ou pela instituição" (CERTEAU, 2008, p.47).

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS: MEMÓRIAS DA DOCÊNCIA

Maria Betânia e Silva[1] – UFPE

Resumo
O texto foca sua discussão nas experiências pedagógicas vivenciadas em um componente curricular do curso de Artes Visuais - Licenciatura que teve como eixo teórico estudos sobre memória e narrativa. O registro das ações pedagógicas experimentadas em quinze encontros de duas horas contemplaram também experiências sensoriais na busca de acionar os sentidos nos processos de percepção e aprendizagem e no entendimento do papel da memória no percurso de formação de cada um. Além disso, a dinâmica da vivência do cotidiano escolar nos mostra o quanto se torna, cada vez mais, importante o registro das ações docentes e dos processos da docência para se compreender o papel desse profissional no processo humanizador e na recriação das relações no mundo.
Palavras-chave: Memórias. Docência. Práticas pedagógicas.

Introdução

Experimentar práticas pedagógicas que incluam, envolvam, despertem o interesse, a participação e o desejo de ampliar o saber é um desafio que se apresenta continuamente nas ações profissionais da docência.

A sala de aula e os encontros semanais com os estudantes fazem parte do laboratório de formação contínua e experimentações que podem estimular o desenvolvimento de reflexões, proposições, problematizações sobre os saberes que atravessam a existência.

Esse texto busca provocar o pensamento sobre o trabalho docente a partir de ações desenvolvidas em um componente curricular do curso de Artes Visuais que se propôs integrar estudantes da graduação e pós-graduação em torno do eixo da memória e narrativa. Vinte e um estudantes vivenciaram experiências que serviram de disparadores de ativação de suas memórias pessoais sobre formação.

[1] Doutora em Educação (UFMG). Mestre em Educação (UFPE). Graduada em Artes Plásticas (UFPE). Professora da Graduação e Pós-Graduação em Artes Visuais UFPE/UFPB Email: mbsppgav@gmail.com

Trajetos percorridos

Durante quinze encontros presenciais que duraram duas horas, cada um deles, pudemos discutir textos de autores como Halbwachs (2003), Candau (2012), Bosi (2003), Adichie (2017), Couto (2009), Achard; Davallon; Pecheux; Orlandi (2015).

Os encontros foram iniciados com atividades que pudessem ativar memórias pessoais via experimentação visual, auditiva, tátil, olfativa, gustativa.

Na obra de Duarte Júnior (2010) está presente um diálogo sobre o saber sensível que ele indica haver na existência humana em busca do conhecimento. Ele descreve que

> (...) há um saber sensível, inelutável, primitivo, fundador de todos os demais conhecimentos, por mais abstratos que estes sejam: um saber direto, corporal, anterior às representações simbólicas que permitem os nossos processos de raciocínio e reflexão (DUARTE JÚNIOR, 2010, p.12).

Mais adiante o autor enuncia o sensível como aquilo que é percebido pelos sentidos. Assim, em nossas experiências pedagógicas buscamos trazer à tona provocações para a percepção de que nossas memórias são registradas por meio dos sentidos e para percebermos essas ações a educação sensível e seu refinamento se tornam imprescindíveis.

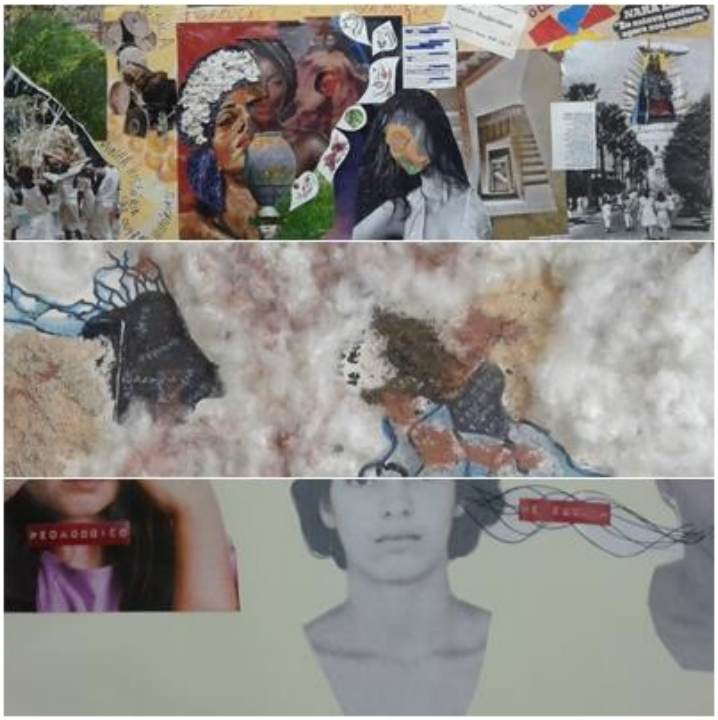
As discussões atravessaram o fio condutor da memória individual, coletiva e suas relações com o tempo, o espaço e a construção da identidade.

Ao refletir sobre o papel da memória pudemos identificar a estreita conexão com os conceitos de identidade, representação, tempo, espaço, dispositivos. Ou seja, não é possível pensar em memória sem considerar e observar que a materialização dela está vinculada a todos eles. Achard (2015) nos ajuda a entender que a memória não pode ser provada, mas ela só trabalha ao ser reenquadrada no discurso concreto em que nos encontramos. Assim, para ele, a estruturação do discurso constitui a materialidade de uma memória. Diante disso, os estudantes foram convidados a dialogarem em grupos na busca de elementos comuns de vivências significativas sobre encontros com a arte em suas trajetórias pessoais.

Um grupo elaborou uma representação com as mãos trazendo à tona memórias da infância. O segundo grupo registrou processos autoritários vivenciados em sala de aula e as relações com o corpo. O terceiro grupo problematizou as distâncias que trazem aprendizados como caminhos que representam escadas dentro de si, junto a sonhos de infância e o entendimento de ser formado por várias camadas. Por fim, o quarto grupo, através dos elementos do ar, terra, água, refletiu sobre memórias de vida e morte e suas relações com o

esquecimento e as brincadeiras de infância. Em todos os grupos foi visível a interação entre os estudantes, os diálogos tecidos, mas também os questionamentos que esses diálogos provocavam. Detalhes dessas produções estão representados na Figura 1, apresentada na sequência.

Fig.1. Detalhes de trabalhos em grupo. Colagem, 2019. Fotografia da autora.



Atividades em grupo proporcionam uma série de aprendizagens individuais e coletivas e um trabalho sobre si mesmo como, por exemplo, silenciar para escutar o outro, expor as ideias e pensamentos, confrontar posicionamentos, respeitar o pensamento divergente, encontrar formas de ação e representação coletiva, percepção e entendimento por outros pontos de vista, etc.

Ao pensar sobre os encontros com a arte e estabelecer relações com a formação pessoal uma das estudantes levantou o seguinte questionamento: como posso pensar e falar sobre a minha formação se ela ainda está em processo e sei que ela nunca estará concluída?

Esse questionamento trazido pela estudante destaca o quão importante é a tessitura da "experimentação entendida como experiência reflexiva, provocada pelo pensar como um processo de indagação, de observação das coisas" como aponta Costa (2010, p.126).

Davallon (2015) afirma que para que haja memória é preciso que o saber ou o acontecimento saia da indiferença. Ele reforça a vantagem fundamental que a imagem possui ao representar e ao mesmo tempo produzir sentido.

Ao utilizar de disparadores e dispositivos para acionar as memórias estimulamos os estudantes através de debates e dos sentidos. Um deles foi o olfato por meio de essências naturais de diferentes espécies que possuíam o objetivo de refletir como as experiências e os registros delas na memória atravessam os nossos sentidos para além do visual.

Assim, narrativas diversas foram tecidas e socializadas em sala como o prazer em sentir o cheiro de lugares, espaços, objetos, pessoas que marcaram o tempo em seus percursos individuais. Experiências prazerosas e saudosas foram acionadas como sentir o cheiro da comida que a mãe fazia enquanto as atividades escolares eram realizadas em casa. Ou mesmo, a alegria de sentir o cheiro do café sendo filtrado todas as vezes que se chegava à casa da avó onde eram vivenciados momentos afetivos de encontro familiar. Outro destaque dado se referiu a sentir o cheiro do talco que a avó utilizava ou o perfume de uma tia. O cheiro da terra molhada quando a chuva caía. Todas essas narrativas enfatizaram a produção de imagens revisitadas, produzidas, acionadas, por meio do sentido do olfato, em que os próprios estudantes espontaneamente se puseram no centro da sala com os olhos fechados e num profundo exercício introspectivo foram sentindo pouco a pouco os odores das essências trazidas (Figura 2).

Fig.2. Experiência olfativa, 2019. Fotografia acervo da autora.

Discutindo sobre a memória coletiva Halbwachs (2003) nos ajuda a entender que nem sempre encontramos as lembranças que procuramos porque temos que esperar que as circunstâncias as façam despertar e as representem para nós. O autor é enfático ao dizer que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva.

Os estudantes ao discorrerem sobre suas memórias reforçaram o que Halbwachs (2003) já havia dito que não conseguimos lembrar senão do que vimos, fizemos, sentimos, pensamos num momento do tempo. Isso quer dizer que nossa memória não se confunde com a dos outros, pois ela está diretamente e estreitamente limitada no tempo e no espaço. E é na história vivida que nossa memória se apoia. Nesse sentido, o autor destaca que é impossível que duas pessoas que presenciaram um mesmo fato o reproduzam com traços idênticos e destaca também que a memória individual não existe desvinculada do grupo social em que se está inserido.

O estímulo tátil foi ainda um dispositivo que utilizamos para refletir sobre as memórias que ficaram registradas no tempo por meio das vivências que permaneceram marcadas de forma significativa. Texturas diversas foram apalpadas com os olhos vendados num ritual de profundo silêncio introspectivo. Lembranças acionadas com espaços percorridos, com brincadeiras de infância, com texturas de roupas novas que trouxeram alegrias rememoradas, com utensílios do dia a dia, com o caminhar descalço que se uniram a sons, lugares e tempos diversos. Essas lembranças datadas no tempo e no espaço não apresentaram sequências cronológicas, mas evidenciaram que isso é o menos importante para se pensar no processo de formação humana, nas relações interpessoais, no fortalecimento dos laços afetivos atribuindo sentidos e significados para se compreenderem como seres sujeitos da história e não apenas objeto da mesma, como já afirmara Freire (1996).

Fig.3 Experiência tátil, 2019. Fotografia acervo da autora.

Na publicação mais recente de Barbosa (2019) há um texto trazido por ela de Eleanor Hipwell em que a professora externa o seguinte pensamento:

> Todos nós estamos aqui porque acreditamos que a arte é essencial para a sobrevivência civilizada. (...) A arte está ligada à criação e a criação precisa ser um ato individual. (...) A arte verdadeira e aceitável em toda parte, em todos os níveis, servindo a qualquer função, é, se honesta, básica e triunfantemente *diferente* (BARBOSA, 2019, p.196).

Assim, ao longo de cada encontro com os estudantes outras ideias de aprimoramento e experimentação pedagógica foram sendo registradas. No entanto, vale considerar que muitas vezes os limites materiais, espaciais e temporais e as situações imprevistas no decorrer do cotidiano escolar provocam (des)(re)ordenamentos na atividade docente. Esses percursos possibilitam também situações de aprendizagem que se dão na própria prática profissional.

Um das provocações acionadas em sala ao discutirmos as relações entre a memória e a identidade foi pedir aos estudantes que buscassem descobrir em suas famílias o significado de seus próprios nomes pessoais e como eles foram escolhidos. Esse movimento permitiu identificarmos o que Candau (2012) ressalta sobre a ligação indissolúvel da memória e da identidade. O autor ainda evidencia que o nome é sempre uma questão identitária e memorial e que todo dever de memória passa em primeiro lugar pela restituição de nomes próprios.

Muitos estudantes ficaram surpresos ao pensar sobre seus próprios nomes e com a descoberta de como eles foram escolhidos. Alguns relataram a dificuldade em aceita-los quando crianças, mas todos unanimemente afirmaram que não se viam com outros nomes.

Nesse sentido, Candau (2012) evidencia que cada ser humano constrói sua identidade no correr do tempo.

Enquanto docente, durante o semestre, também fui elaborando mapas conceituais da própria existência atravessada por múltiplas experiências. Pensar-se, repensar-se continuamente, desacomodando os sentidos, as formas, os modos do fazer, do organizar a docência nas Artes Visuais têm sido desafios constantes a que me tenho posto e provocado nas práticas profissionais. Esses exercícios promovem novas formas de perceber, entender e dilatar a compreensão sobre o percurso de construção do conhecimento que necessita cada vez mais estabelecer sentidos e significados que suscitem transformações no ser e estar no mundo.

Um desses mapas conceituais resultou na imagem a seguir.

Fig.4. Mapa conceitual, 2019. Colagem. Fotografia acervo da autora.

Esse atravessamento de múltiplas experiências se conectou ao entendimento de que o saber docente se compõe de vários outros saberes provenientes de diferentes fontes, como já dissera Tardif (2002). Assim, ele mesmo elenca algumas dessas fontes como os saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. O autor ainda chama a atenção para a importância de conhecer o trabalho dos professores levando em consideração os seus saberes cotidianos e isso permite renovar nossa concepção não só a respeito da formação deles, mas também de suas identidades, contribuições e papéis profissionais.

O exercício da docência é sempre um território fértil de (re)aprendizagens, (re)descobertas, experiências, (re)invenções. Pensar-se e repensar-se continuamente na atuação profissional requer o viajar de si para si não numa perspectiva narcisista, mas no movimento expandido que considera o processo humanizador. Sabino (2012) deixa claro ao dizer que ao nos humanizarmos, podemos humanizar o outro, num ato dialético do fazer-fazendo-se.

O acionamento de memórias ainda foi provocado pelo sentido do paladar (Figura 5). Nossa intenção era trazer a reflexão para a potência dos sentidos nas marcas memoriais que possuímos, que nos constituem e que, muitas vezes, ficam silenciadas no tempo. Além disso, foi explicitada a intencionalidade de problematizar os processos de aprendizagem para além da cognição, seus atravessamentos no corpo e perceber como essas marcas podem contribuir em nossas produções artísticas.

Cada memória é um museu de acontecimentos singulares aos quais está associado certo nível de evocabilidade ou de memorabilidade, já dissera Candau (2012), reforçando ainda que não é sobre a história aprendida, mas sobre a história vivida que se apoia nossa memória.

Fig.5. Acionando o paladar, 2019. Fotografia acervo da autora.

O exercício de cheirar, tocar e depois degustar, com os olhos também vendados, explodiu em imagens diversas socializadas pelos estudantes. Cenas do cotidiano, detalhes da casa e sua organização, posições de pessoas nos ambientes, objetos, sons internos e externos, cores diversas e, até mesmo, o clima do ambiente em que as experiências foram vivenciadas, serviram para o entendimento da potência da memória e sua amplitude em relação ao tempo passado como efeito direto sobre as representações de identidade. Nesse sentido, Bosi (2003) ressalta que a memória resgata o tempo mediante as imagens. Ela também nos diz que a memória é um trabalho sobre o tempo, mas sobre o tempo vivido, conotado pela cultura e pelo indivíduo.

Tivemos a oportunidade também de assistir o espetáculo *(H)estórias Mínimas* no teatro do SESC, no bairro de Santo Amaro na cidade do Recife.

Fig.6. Imagem do espetáculo, 2019. Disponível em https://www.leiaja.com/cultura/2019/04/08/peca-encenada-por-idosos-faz-tres-apresentacoes-no-recife/. Acesso em 30.08.2019.

O espetáculo teatral teve como foco de sua narrativa a memória e seu papel nas trajetórias de vida de mulheres, seus papéis sociais, suas representações, seus sonhos e sofrimentos, seus medos, as injustiças sofridas, momentos de felicidade e também de saudade.

Conectando-se ao que estávamos estudando nos nossos encontros em sala de aula, a vivência da apreciação teatral nos provocou na tessitura de diálogos com o pensamento de Bosi (2003) em suas afirmativas de que a memória não é passividade, mas forma organizadora e, respeitar os caminhos que os recordadores vão abrindo na sua evocação, se torna fundamental porque são o mapa afetivo da sua experiência e da experiência do seu grupo. Nessa direção, ela diz que recontar é sempre um ato de criação.

Considerações Finais

Durante o semestre provocamos o acesso e observações a outras formas de narrativa explorando, por exemplo, Adichie (2017) e Couto (2019). Na etapa final, os estudantes elaboraram um trabalho memorial de seus trajetos de formação junto a produções imagéticas autorais. Esse exercício objetivou estimular a produção criativa de narrativas entendendo que escrever é criar versões para ideias e experiências vividas e que a escrita artística aqui apontada vai muito além da alfabética, incluindo, portanto, a materialização das imagens, dos sons, dos cheiros, dos tatos, dos paladares.

No final do semestre desenvolvemos um processo coletivo de avaliação do componente curricular cursado onde quase todos os estudantes destacaram como elementos positivos: os conteúdos estudados; a utilização dos recursos; as apresentações imagéticas dos conteúdos; as experiências sensoriais vivenciadas em sala; a ida ao teatro; as provocações acionadas em sala e que suscitavam reflexões durante a semana até o próximo encontro; possibilidade do estabelecimento de ligações com outras vivências fora de sala, etc. Avaliamos ainda como um dos elementos positivos a frequência de 100% dos estudantes nos encontros. Pontuações a melhorar também foram acenadas como: ampliar a carga-horária do componente; mais espaço e tempo para debate; trazer artistas que trabalham com outras narrativas; dar opção de trabalho final em dupla; pensar em dinâmicas para estimular o processo criativo.

Esse exercício de avaliação da prática docente tem sido uma ação sistemática em nossas ações pedagógicas porque intencionam o diálogo direto com o entendimento de que "não há docência sem discência", conforme Freire (1996, p.21). E que nessa afirmativa estão contidas a rigorosidade metódica, a pesquisa, o respeito aos saberes dos educandos, a criticidade, a estética e a ética, a corporeificação das palavras pelo exemplo, o risco, o novo e a rejeição da discriminação, a reflexão crítica sobre a prática e o reconhecimento da identidade cultural. Todos esses termos largamente apresentados por ele em seu trabalho Pedagogia da Autonomia.

Desse modo, a narrativa aqui construída intenciona registrar memórias de ação da docência e na docência em Artes Visuais - Licenciatura com o desejo de recriar nossas relações com o mundo.

Referências

ACHARD, Pierre; **DAVALLON**, Jean; **DURAND**, Jean-Louis; **PECHEUX**, Michel; ORLANDI, Eni P. **Papel da Memória**. Campinas: Pontes Editores, 2015.

ACHARD, Pierre. **Memória e produção discursiva**. In: ACHARD, Pierre; DAVALLON, Jean; DURAND, Jean-Louis; PECHEUX, Michel; ORLANDI, Eni P. Papel da Memória. Campinas: Pontes Editores, 2015, p.11-20.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi**. No seu pescoço**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

BARBOSA, Ana Mae. **Eleanor Hipwell**: pioneirismo internacional na Arte/Educação. In: BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Vitória (Orgs.). Mulheres não devem ficar em silêncio: arte, design, educação. São Paulo: Cortez, 2019, p.179-209.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

CANDAU, Joel. **Memória e Identidade**. São Paulo: Contexto, 2012.

COSTA, Fábio Rodrigues da. **Das utopias à realidade**: é possível uma didática específica para a formação inicial do professor de Artes Visuais? In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs.). A Abordagem Triangular no ensino das Artes e Culturas Visuais. São Paulo: Cortez, 2010.

COUTO, Mia. **O fio das missangas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

DAVALLON, Jean. **A imagem, uma arte de memória?** In: ACHARD, Pierre; DAVALLON, Jean; DURAND, Jean-Louis; PECHEUX, Michel; ORLANDI, Eni P. Papel da Memória. Campinas: Pontes Editores, 2015, p.21-34.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. Curitiba: Criar Edições, 2010.

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

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.

SABINO, Simone. **O afeto na prática pedagógica e na formação docente**: uma presença silenciosa. São Paulo: Paulinas, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

FENDA ARROIO: SOBRE VER PORES DO SOL DE COSTAS

Juliana de Lima Veloso[1] – UFRGS

Resumo
Este artigo faz parte integrante de uma dissertação de mestrado[2] que se constituiu como *fenda* (como conceito e metodologia) para entender as relações entre arte e educação sem separações. Ao ser fenda, a pesquisa possibilitou conversões e desconstruções de olhares dentro de campos de saberes da arte, da educação e de algumas discussões sobre corpo, gênero e sexualidade, bem como dos exercícios do fazer escrita e imagem. Dessa forma este artigo irrompe como uma das muitas aberturas causadas pelo *modo de pesquisar fenda.* Fenda Arroio se passa no âmbito escolar, e assim como uma escola, que é barulhenta e inquieta, e uma fenda, que faz força para fissurar e abrir, tomo este artigo como uma partilha das reverberações causadas por abalos que em forma de imagens, vozes, histórias, discursos, alegrias e tristezas podem ser tomados como *fendas*. Fendas que *problematizam*, expõem.
Palavras-chave: Fenda. Arte e Educação. Escola de Periferia.

Abre-se uma fenda

Fig 1. Arquivo pessoal. Tríptico "Fenda Arroio – como ver pores do sol de costas", Juliana Veloso, 2019 – Porto Alegre - RS

[1]Mestre em Educação pela UFRGS (2019), Licenciada em Artes Visuais pela mesma universidade (2014), professora de Artes na Rede Municipal de Educação de Arroio dos Ratos. Participa como pesquisadora do Grupo de Pesquisa CNPq ArteVersa/UFRGS e como pesquisadora colaboradora do Grupo de Pesquisa em Arte GPA/CNPq UNESC. Também desenvolve produção artística desde 2009 acerca dos temas: corpo e gênero, estética e seus padrões no contemporâneo, bem como também se interessa pelo desenho em campo expandido como outra forma de pensar. veloso.l.juliana@gmail.com.

[2] Dissertação: Fendas: pensar corpo, gênero e sexualidade com arte e educação.

Fig 2. Arquivo pessoal. Texto-imagem , Juliana Veloso, 2019 – Porto Alegre - RS

É no movimento do final do dia de ir para casa que traço um caminho de chão batido, paisagem rural do sul do país, que, apesar de parecer um tanto quanto bucólica, marca em suas estradas aqueles que moram nas beiradas dos terrenos, moram entre fazendas e estradas, habitando uma margem da margem. Vejo área rural, demarcada com cercas de propriedades particulares, pedaços de terra que parecem "ser de alguém". O sol já está quase no horizonte, sua luz começa a pintar o pasto que, antes verde, com o final da tarde e das aulas, começa a ficar amarelo. Vacas marrons ficam laranjas e as pretas ficam douradas. O ônibus escolar chacoalha com os corpos que ainda estão agitados da escola, vejo a luz do sol atravessar as janelas, toca os corpos em movimento, atravessa mais uma janela e sai para a paisagem novamente. O micro-ônibus para, há, do lado de fora, corpos adultos esperando aqueles que sairão do veículo. "Tchau amiga" falam muitas vezes para quem desce. O movimento continua, os corpos vão descendo do veículo e vamos vendo que os que ficam dentro do ônibus já são adultos. As crianças estão mais próximas da escola. Aqueles corpos que estão na escola, estão lá porque precisam dela e estão lá porque de lá não podem ou não conseguem sair. Por isso, a escola existe lá no horizonte de quem precisa. Meu destino final é horizonte do sentido leste. Paro no centrinho da cidade e, em mais uma viagem, embarco. O destino agora é Porto Alegre e seu sentido é também leste, logo estou de costas para o por do sol. De costas para oeste. Vejo ainda alguns raios do sol que tocam as planícies e pontos da estrada. Plantações de grandes empresas de arroz e eucaliptos me fazem pensar no pertencimento dessas terras. Na utilização delas em função do que o ser humano, entre aspas, "precisa". Saio de um lugar de quem "não tem terra", porque "tomam para si", atravesso uma estrada perigosa muito trafegada por caminhões que carregam aquilo que a terra de quem tem muita terra produziu, mesma terra da qual a escola está cercada e mesma terra de quem a toma "ilegalmente" porque nada tem. Um pouquinho contraditório, não? Vejo o pôr do sol de costas. E para aqueles/as que não sabem, em Porto Alegre se tem como cartão postal da cidade a vista do pôr do sol que ocorre na orla do Guaíba. Assim, enquanto o sol se põe em minhas costas, muitos olhares, no mesmo instante, miram esse horizonte agora iluminado. Luz que interessa quando pinta de dourado o horizonte, deixa "bonito", mas esquecemos ou não percebemos que este mesmo horizonte para o qual se mira com tanta admiração é o mesmo onde vidas habitam, mas que ignoradas são. Neste horizonte, está o interior do Rio Grande do Sul, mas não só, todo o interior do Brasil e América Latina. Só assim nos viramos de costas para o ocidente... Parece costume, hábito, mas está enraizado, virou prática, norma, ordem, modo de ver, de pensar, de agir... voltamos nosso olhar para o ocidente. Mas não só, aprendemos com esse olhar ocidental e modo de pensar ocidental a "olhar" pro nosso oeste, pro nosso interior, pra nós mesmos e ao ver alguma coisa, talvez na escuridão, acabamos por não gostar, nos assustamos e negamos. Olhamos para o oeste, para o interior, para os horizontes esquecidos do Brasil com os mesmos olhos que uma cultura dizimou outras culturas que habitavam estas terras, fez o mesmo em outro continente e trouxe os que sobreviviam dessa cultura para cá. Nesta violência de certas vidas se instaurou uma espécie de cultura miscigenada, mas que imposta e ditada pelo ocidente, horizonte para além de nossas margens, ditou também uma forma de educação e de escola. A ordem dos saberes e assim da vida, que paira neste horizonte esquecido, me parece tão desconexa da ordem dos mais próximos da margem ocidental que me faz pensar que só uma educação outra pode habitar esses horizontes. O dia só está terminando, o dia seguinte ao acordar, numa das margens de Porto Alegre, me direciono à oeste, ao interior, às costas do Brasil. Não à costa marítima, não às costas de praias e olhares ocidentais, vou em direção às costas esquecidas mesmo, de um interior que, mesmo metropolitano, é marginal, vou numa direção de brasis, o da vila, da favela, da periferia, das drogas, da pobreza e do esquecimento. Vou em direção à uma América Latina e a todo um continente ignorado, a toda uma cultura que esquecida habita estas terras. Vou para escola, vou ao encontro de corpos que conhecem muito de uma vida que desconheço. Me ensinam a viver de outro modo, a sair de mim para que, nestes corpos e nesta relação com eles, possamos criar juntos, possamos existir de outro modo, inventando nosso modo de fazer educação com arte, inventando uma outra ordem de educação bordados com as linhas de nossas vidas.

Movimento de virar de costas

Numa entrega e ansiedade de voltar à sala de aula – pois estava desde 2017/2 fora da escola, dedicando-me exclusivamente ao mestrado – conheço Arroio[3], ou como o pessoal costuma chamar "O Rato", município que, em sua "época de ouro", ficou conhecida como a maior fornecedora de carvão e, assim, de fonte de energia, para a usina do gasômetro de Porto Alegre. Também é conhecido pela abertura da primeira mina de carvão da América Latina. Hoje, não mais vivendo desse minério, pois com a escassez e desvalorização dele, muito do que se vê nas terras, quando se chega no município, são plantações de acácias e eucaliptos, grandes fazendas para pasto e criação de gado. E no meio de algumas terras "de alguém", encontra-se a escola que passei a dar aula. Ficando a exatos 80 km da porta de minha casa, viagem e movimento que me trazem até aqui com muitos incômodos, um deles será compartilhado a partir desta escrita que convida quem lê a participar de alguns exercícios.

Pensemos sobre *horizontes,* que constituem, talvez, linhas, que entendemos sobre nossos mapas e separações geográficas, onde estabelecem cisões entre cores e culturas mostrando desconexões entre o que pensamos e o que vemos. Brasil, país que constitui junto com outros 19 um território considerado latino - por ter sido colonizado por países de origem latina como Portugal, Espanha e França -, onde culturas brancas e ocidentais rotularam-nos como "latino americanos" apesar de também "ocidentais". No movimento de virar as costas para o ocidente, quando vou em direção à escola, penso que ele está a ensinar. Ensina que está neste movimento a atitude de também virar as costas para nós mesmos, no sentido do que nos "constitui" ou rotula como "cultura ocidental". Nesse movimento ou nessa atitude, está uma tomada de perspectiva que "sai de uma bolha", sai de uma esfera, de uma luminosidade, para ir em direção a uma escuridão no sentido de algo desconhecido. Esse movimento contribui para pensarmos as nossas constituições socioculturais, faz refletir e problematizar, pois ao olhar para essa bolha/esfera de longe, podemos perceber que o modo como ela ainda pensa hoje, o modo que ainda está se subjetivando como uma "cultura ocidental", é com um olhar que volta os olhos para uma Europa e um país norte-americano como um "ideal" e estereotipado modelo de cultura desenvolvida. Esse modelo vem sendo um modo de olhar para o nosso próprio país, reafirmando a mesma cultura branca que escravizou, dizimou outras culturas e subjetividades e que, numa

[3] Em novembro de 2018, realizo um processo seletivo para o cargo de Professor de Artes no município de Arroio dos Ratos/RS. Sem muito conhecer a região, mas lançando novas oportunidades, após me mudar de Içara/SC para Porto Alegre/RS, começo a abrir portas. Sendo selecionada no final de março de 2019, o município faz a convocação e a nomeação.

forma "atualizada", continua a separar corpos, de instâncias de saber, de legitimidade, de poder. Pois ao sair dessas luminosidades, podemos perceber que o *modo ocidental* de olharmos para a vida está em tudo, porque, assim, nos constituiu, na educação e na escola, na família e nas concepções do que ela pode vir a ser, na arquitetura das construções, na arte e na política e etc. Acontece que ao sair de nossas bolhas/esferas (e, aqui, sugiro o exercício de quem lê, que pense qual é a sua bolha/esfera) e olhar para os nossos horizontes oestes, podemos observar *que está na experiência do viver* - relações entre aqueles que sentem em seus corpos a diferenciação, e exclusão, por estarem em um outro lado da luz; de viver relações próximas da comunidade, da escola e sala de aula, - *a manifestação dessa forma de cultura, de educação e de modo de viver e sobreviver ocidental*. E que essas manifestações expressas nas desigualdades sociais que podemos *visualizar e ouvir* dos corpos não está condizendo com os modos e realidades vividas por eles, que não estão nos focos de luz, nos centros urbanos e centros populacionais onde todos olham para o ocidente.

Esses corpos que me refiro são alunas e alunos do Ensino Infantil e Fundamental I e II da periferia de Arroio dos Ratos, que me parecem ser, até certo ponto, corpos subjetivados por olhares ocidentais, mas não vivem nesse ocidente. Vivem e sentem, em suas peles, seus corpos e vida, a experiência de ser horizonte esquecido. Esquecimento que também subjetiva. Horizonte que apagado pelas luminosidades deste tempo, têm voz e têm fala, no sentido de que *produzem saber e conhecimento*, só que de outra ordem, uma outra verdade, uma verdade crua, no sentido mais cruel e visceral, pois, em seus corpos e vidas, está certo *efeito* da ocidentalização. A educação que "aprendi" ao longo desses anos, em escolas de capital, de universidade pública de excelência e pós-graduação também, de ter "oportunidade" de aproximar-me de leituras e falas, do que, em um senso bem comum, poderia ser entendido como o que há de mais "nobre" sobre conhecimento e saberes, essa "educação", esse modo de pensar *não está* condizendo com a ordem e os saberes, as experiências e as vibrações dos corpos de horizontes esquecidos. Esses corpos vivem a vida e a tentativa dela, de aprender e conhecer, de formar-se como sujeitos "intelectuais", de uma maneira completamente *avessa* do que seus contextos estão lhes *pressionando a viver*. As habitações, a geografia do local, a distância entre as coisas materiais e imateriais são tão grandes, que a ordem e a verdade da vida, do modo de vida desses corpos, *é outra*.

Fig 2. Arquivo pessoal. Panorâmica frente da escola, Juliana Veloso, 2019 – Porto Alegre – RS.

Neste instante, cabe suspender essa perspectiva de quem vos escreve, para olhar de outro modo, visto que pode estar nessa perspectiva subjetiva o modo *avesso.* Ao chegar nessa escola periférica, com certa noção e constituição de "educação", fendas irromperam desconstruindo minhas noções de educação até então. Abalaram, incomodaram ao ponto de fazer pensar que esta é uma *fenda escolar*, que expõe que a forma de ensino, de comunicação, de afeto e de tudo que conhecia até então, não condiz com esse lugar. Ela precisa e passou a ser outra. Como se precisasse aprender do zero a "como ensinar*"* e criar junto com esses corpos. Desse incômodo, desencadeia uma série de outros pensamentos, como, por exemplo, perceber que quem "precisa" aprender, ou a "re"aprender, somos "nós" (pesquisadoras/es e professoras/es), que, nesse "ensinar", precisamos suspender e reinventarmos, talvez desconstruindo noções de escola e educação, para criar uma outra forma de ensino. E criar em conjunto, sem cisões, pois me parece que ao levar de corpo (estando lá) as noções de educação em pesquisa acadêmica para esses horizontes "obscuros", para nosso interior - e aqui me refiro ao interior oeste do Brasil -, essas noções parecem não estar cabendo e não fazendo conexões diretas com os corpos desses lugares. Parece ser necessária uma educação mais horizontal que possibilite a troca e a criação de saberes entre todos/as envolvidos/as. Precisa ser coerente existir pesquisa, extensão e ensino, visto que *há margens,* no sentido de que há distâncias entre saberes, conhecimentos e corpos humanos. E todas/os deveriam poder relacionar-se no *trânsito* entre os saberes a partir de conexões e, assim, no movimento entre as ditas *margens*, pois talvez assim a vida possa ser mais democrática.

Talvez quando saberes como o do menino que brinca de montar a cavalo, que muito sabe sobre os jogos de montar a cavalo somente com buçal[4], que aprendi com ele que se chama "jineteadas"[5], passe a ser reconhecido como um saber tão relevante para a escola quanto para vida, pois é efetivo e verdadeiro como os outros conteúdos dela; ou como, por exemplo, a atitude de "matar aula para comer bergamotas bem docinhas", ser legitimada como transgressão, ou ainda que "no meio de um rolêzinho[6] entre drogas e armas, comer bergamota" possa vir a ser considerado como um tipo de lazer encontrado por jovens de periferia de um município de uma região metropolitana; talvez no dia em que saberes e práticas como essas passem a ser legitimadas em uma escola, possamos dialogar entre ensino, pesquisa e extensão de uma forma mais horizontal e democrática. Para mim, essas práticas e saberes podem e são uma verdade, pois constituem-nos e marcam-nos. Esses saberes e práticas deveriam ser tão verdadeiros e autorizados quanto os saberes desenvolvidos em um artigo, dissertação ou tese. Vejo assim que a academia, por estar inserida nela há alguns anos, não é o lugar do saber e nem a forma de atingir os melhores ou a maior diversidade de conhecimento, ciência e tecnologia. Porque tudo isso está em todas as práticas e formas de vida-corpo, estejam elas onde estiverem.

Fissurar os saberes

Esses exemplos lembram *A história de Thomas,* contada no livro *O mestre e o inventor,* de Walter Kohan, que apresenta o "impacto do encontro com Thomas na escrita de Simón Rodriguez[7] "que, no ano de 1794, estava escrevendo uma "crítica propositiva à escola de

[4] Acessório feito de couro, constitui uma parte do conjunto de acessórios (arreio) que permite desde o trabalho do cavalo à sua cavalgada. O buçal é a parte do arreio que vai da cabeça até o pescoço do cavalo. (Texto informado pela autora)

[5] Esporte de doma onde o objetivo é que o piloto fique o máximo de tempo sobre um cavalo selvagem. É tradicional das regiões sul da América Latina como sul do Brasil, Argentina, Uruguai, Paraguai e ainda Chile. (Texto informado pela autora)

[6] É uma gíria brasileira utilizada para designar um passeio, "dar uma volta". Utilizada entre jovens, muitos de periferia, ficou popular nos grandes encontros marcados via redes sociais online, da grande São Paulo e Rio de Janeiro. Ao se encontrarem em shoppings centers em um grande número de centenas ou milhares de pessoas esse movimento passou a "incomodar" a classe média brasileira, repercutindo na mídia, desde 2014, algumas notícias tais como: http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2014/01/guarda-e-espancado-em-rolezinho-de-jovens-em-parque-de-guarulhos.html (acesso em 30 de maio de 2019). Eliane Brum em sua coluna no jornal online El País relata que os encontros entre "a juventude pobre e negra" explicitam a sua vontade de "fazer parte da festa do consumo". Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2013/12/23/opinion/1387799473_348730.html acesso em 30 de maio de 2019.

[7] Simón Rodriguez foi um educador, escritor, filósofo e político venezuelano que viveu entre 1769 e 1854, foi "um pedagogo de fronteira; ele ensinou aos pobres, aos índios, aos negros, aos órfãos e aos diferentes, rompendo todas as fronteirasc ulturais do seu tempo" (FERNÁNDEZ, 2013, p. 56), as suas propostas pedagógicas são reconhecidas, hoje, como "manifestos sociais, políticos e económicos.". Rodriguez escrevia "Com uma

Caracas" (KOHAN, 2015, p.65). Thomas é "um negrinho" (KOHAN, 2015, p. 31) que ajudou a mudar "radicalmente" o que Rodriguez pensava até então sobre a educação da infância, "o pequeno Thomas leva Simón Rodríguez a pensar a escola como nunca tinha feito antes. Não se trata de questionar apenas o funcionamento da escola [educação] sua organização, mas acima de tudo, seu papel social, político, seu sentido." (KOHAN, 2015, p. 33 [acréscimo meu]). Ainda nesse livro, Kohan mostra como Rodriguez repensa a escola, propondo que um professor, por exemplo, "seja um artesão e um artista do seu trabalho: um mestre inventor. Ou seja, tudo que os governos não querem para as escolas." (KOHAN, 2015, p. 70). Kohan ao apresentar a fenda que Thomas causou no modo de pensar de Simón instabiliza e problematiza não só a escola e um modo de fazer escola, mas a própria vida, que imbricada nessa relação não consegue e nem pode ser dissociada uma da outra:

> (...) é o trabalho da própria vida em sociedade feito escola, porque não se pode fazer escola fora da vida social. A escola está associada à vida, e a vida à escola. Na verdade, a vida é ' um curso de estudos para aprender a viver' (I,p. 315): viver é aprender a viver, ir aprendendo, pela vida, a própria vida. (KOHAN, 2015, p.75)

Esse pensamento de Rodríguez, que evidencia como um modo de vida, o de Thomas, pode romper e, assim, possibilitar seu pensar de outra forma a educação, abre possibilidades de criar aproximações entre o seu pensamento e o que tenho vivenciado na escola, uma vez que essa ideia de uma escola que não se dissociaria da vida não está presente nos objetivos formativos das escolas contemporâneas, como a minha escola, que visam, em seu currículo e no modo de operá-lo um pensamento fragmentado e conteudista que está dissociando as vidas de jovens, como as vidas de meus alunos/as, forçado-os/as a uma ideia de vida e de educação nenhum pouco condizente com as suas realidades. Essa concepção de educação (colada ao modo de fazer escola) avalia a "obtenção" de certas "capacidades" de "entendimento" de certas informações que considero estarem muito longe da realidade de meus alunos/as, como, por exemplo, a realidade de alunos que justificam as suas faltas, porque a sua roupa de ir à escola não havia secado de um dia pro outro, e não tendo quem pudesse emprestar uma muda de roupa (pois seus irmãos e colegas também têm poucas peças de roupa para ir para a escola), teve que ficar em casa. Ou ainda, que uma menina de 15 anos, mãe aos 13, falte muitas aulas, porque

diagramação heterodoxa e fragmentada, cheia de colchetes, chaves e todo tipo de signos gráficos" (FERNÁNDEZ, 2013, p. 59). Levando assim, em sua época, fama de louco por suas excêntricas ideias.

não tem quem fique com o seu filho, uma vez que a creche do município é longe da vila em que ela mora, e ainda quando ela vai à aula pede "professora, passa coisa no quadro pra eu copiar", pois quer sentir, talvez nesse ato, ou instante em que está ali, que ela "faz parte" ou "que está estudando", sentindo-se pertencente aquele contexto educacional. E é esse contexto, a grosso modo, da educação/escola, que, desconectado de sua realidade, cobra dela presença e avalia, "o que aprendeu". Avalia se os saberes dos conteúdos foram "entendidos/memorizados", pois a educação nacional "estipulou" que "estes conteúdos/saberes" são importantes para sua vida[8]. E nesse modo de fazer educação dissociado da vida, como bem mostra Kohan considerando os estudos de Rodríguez, abre portas para que escolas promovam uma compreensão de que educação é algo que não tem nada a ver com vida, com as vidas que acabam por abandonar a escola, pois ela parece não fazer sentido.

Ao chegar em Arroio dos Ratos/RS, o movimento de "sair de si" é solicitado desde a entrada do município. Neste ponto, gostaria de pensar juntamente com Djamila Ribeiro, feminista negra, que ficou reconhecida por seu ativismo pela internet relacionado aos temas raça e gênero. Em seu livro *O que é lugar de fala?* (2017), explicita em nossa sociedade "quem pode falar ou não, quais vozes são legitimadas e quais não são" (RIBEIRO, 2017, p.25). Neste sentido, a sua fala vai de encontro ao que tenho observado em sala de aula. Observo na escuta das vozes de corpos-alunos/as que por estarem em determinado contexto e condição social demonstram em suas falas e atitudes marcações de desigualdade social, de gênero e raça, preconceitos e exclusões.

Ribeiro traz importantes exemplos sobre o que é lugar de fala, ao contar o que é um não-lugar da mulher negra, em que ela ocupou "um espaço vazio, um espaço que se sobrepõe às margens da raça e do gênero, o chamado terceiro espaço, um tipo de vácuo de apagamento e contradição em um mundo polarizado em negros de um lado e mulheres de outro". (RIBEIRO, 2017, p. 38), o que a faz problematizar que a mulher negra é "o outro do outro", pois não é pensada a partir de si, seria um outro do homem e, sendo o outro do homem, a mulher, a mulher negra seria um outro do outro. Nessa relação de raça e gênero, encontramos não só

[8] E aqui pensemos os sujeitos implicados nas construções e aprovações de leis, de bases para a educação nacional, daqueles que estudam e pesquisam distintas áreas da educação, como aqueles interessados no mercado da educação, na produção de materiais didáticos e de uma certa "privatização" da educação, que travam nessas relações de forças, escolhas de âmbito nacional que vão chegar na ponta, como na vida dessa aluna, mãe aos 13 anos. Para saber mais sobre agentes que participaram de algum modo da construção da atual Base Nacional Comum Curricular ver o artigo "Reformas educacionais de hoje: As implicações para a democracia" (PERONI, CAETANO, LIMA, 2017), disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/793/pdf,acesso em 18 de abril de 2019.

apontamentos importantes sobre essas desigualdades, as quais podem ser encontradas na escola, mas também se somam ao que Ribeiro discorre sobre as oportunidades e acessos a lugares de cidadania, o que implica pensarmos nos lugares sociais que habitam os corpos-alunos/as e, assim também, as suas localidades e habitações, onde esses contextos fixam e marcam condições sociais desiguais que restringem oportunidades.

> Não estamos falando de experiências de indivíduos necessariamente, mas das condições sociais que permitem ou não que esses grupos acessem lugares de cidadania. Seria, principalmente, um debate estrutural. Não se trataria de afirmar as experiências individuais, mas de entender como o lugar social que certos grupos ocupam restringem oportunidades. (RIBEIRO, 2017, p. 61)

Levamos em conta, nessa abordagem de Ribeiro sobre "lugar de fala", os marcadores sociais, como raça, gênero, sexualidade, classe, entre outros, sendo condicionantes, pois singularizam corpos *marginais*, dificultando e, às vezes tornando inacessível um "sair", uma ruptura desse lugar, dessa condição, que a autora chama de "*locus* social". Esse horizonte esquecido que apresentei muito parece com o que explicita a autora, mas não só me parece ser um lugar onde habitam todas as condições sociais e marcadores que afetam os corpos, as peles, as vidas dessa juventude. Por exemplo, as/os alunas/os do nono ano são em número de cinco, eram sete no início do ano. Em seu sétimo ano, eram cerca de vinte, ao questionadas/os sobre o que aconteceu com esses colegas, uma menina que está gravida responde rindo, "ah professora, a maioria foi preso, largaram a escola ou foram embora". A sua risada não me parece deboche, soa como nervosismo, pois paira no ar uma sensação de "que isso é normal", sabem que o contexto é este e que vem se repetindo ano a pós ano – de acordo com os dados da escola, os nonos anos formam menos de 10 alunos. Ao questionados/as também sobre como será após o fim deste ano de 2019, quando, ao final do nono ano, precisarão sair desta escola, visto que ela não tem ensino médio - há apenas uma escola de Ensino Médio no município, e ela fica há seis quilômetros da Vila onde a maioria mora – em um silêncio ninguém responde. Insisto, "gente, vocês vão para o ensino médio né?", as meninas olham-se e percebo que a minha fala e, junto com ela, a minha noção de educação (e bem específica), de formação, ou até mesmo de perspectiva de vida e futuro, estampada em minha cara, era a de que "os estudos precisam ser terminados". Acontece que ali, bem no meio daquela sala, pairava a sensação de que naquele lugar essa noção não cabia àquelas vidas, não cabia por não pertencer às suas vidas. Uma menina respondeu "eu quero professora, mas vai depender da minha mãe", ela justifica que já

trabalha ajudando a mãe e que, se a mãe precisar de sua ajuda, ela não vai conseguir deslocar-se para a escola. Com essa abertura, outra menina responde: "eu também quero professora", justifica que também depende dos pais, pois a questão da locomoção e a pressão de precisar ajudar em casa é mais forte e mais importante do que os estudos.

Nesses *estalos*, como esse de "perceber a si mesma" – escutar-se, perceber, na sua fala, um discurso que vem colado, herdado, de outros contextos -, habitam o *modo fenda* que permite também um olhar para si, que se duvida e pensa, fazendo sair de si, num movimento de suspensão, nessa tomada de perspectiva ao enxergar-se no discurso do/a outro/a, aquilo que também nos marca, como talvez (e no meu caso) corpo feminino, branco, que teve acesso à educação particular e pública de "qualidade", e que, em contexto diferente, pode constituir-se com certas noções de educação e de oportunidade. Dessa maneira, é possível novamente dialogar com as ponderações de Djamila, pois, nesse estado e situação, há abertura para *reinventar-se*, para pensar no movimento de "romper com a lógica de que somente subalternos falem de suas localizações", visto que, dessa fissura, cria-se a possibilidade de fazer com que "aqueles inseridos na norma hegemônica" possam vir a pensar-se (RIBEIRO, 2017, p. 84).

Como evidenciar, fazer ruir, transformar em partilha, a voz daqueles corpos que parecem não ter lugar de fala, seja em sala de aula, na arte, em âmbitos da educação, no espaço acadêmico, ou no espaço público? Como confrontar a soberania dos discursos vigentes e da norma hegemônica, com arte e com educação? Em crítica às falas de Foucault e Deleuze sobre o "sujeito soberano", Spivak cita:

> De fato, a experiência concreta que garante o apelo político de prisioneiros, soldados e estudantes é revelada por meio da experiência concreta do intelectual, aquele que diagnostica a episteme. Nem Deleuze, nem Foucault parecem estar cientes de que o intelectual, inserido no contexto do capital socializado e alardeado a experiência concreta, pode ajudar a consolidar a divisão internacional do trabalho. (SPIVAK, 2010, p.30)

O contato com esse texto, assim como o de Djamila Ribeiro, faz-me perceber que, mais uma vez, o que vinha "compreendendo" como desconstrução de certos valores e modos de ver e pensar o mundo e, assim, o pesquisar, pode novamente ser colocado em "desconstrução. Ao mesmo tempo que aprendemos que precisamos duvidar e questionar nossas certezas, também podemos questionar os/as intelectuais, pesquisadores/as e autores/as. Assim, ao encontro com

o texto de Gayatri Chakravorty Spivak[9], deparamo-nos mais uma vez com uma atitude que duvida, pois ao pensar junto com ela, se: "Pode o subalterno falar?", podemos não só suspender as próprias falas de intelectuais franceses, como também de outros interlocutores de Foucault ou até mesmo aqueles que nutriram os estudos de Foucault. Nessa perspectiva, está em xeque um modo europeu e ocidental de pensar, de gerar conhecimento e, concomitantemente, saber e poder, bem como de colonizar, dizimar, ditar, escravizar, etc. Para Spivak, o sujeito subalterno é aquele que está nas "camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante" (SPIVAK, 2010, p. 14) ou seja, aquele cuja a voz não pode ser ouvida.

Sugiro ainda a quem estiver lendo que também possa fazer o exercício de perguntar-se: *Qual ou como está o nosso lugar de fala em relação ao que Deleuze, Foucault, Spivak e Ribeiro abordam? Ao pesquisarmos, e tomarmos certos "objetos" como interesse de pesquisa, onde estamos? Qual o lugar de nossos contextos e perspectivas (olhares) em relação aos nossos interesses?* São questionamentos que problematizam os nossos olhares e modos de pensar, ajudam a somar forças para *fissurar*, para mover em direção a diferentes tomadas de perspectivas e para sair de si, para flutuar, enxergar-se no/a outro/a, causando rupturas de si, como fendas, para talvez transformar-se em um/a outro/a, reinventando-se, *reexistindo*.

Considerações finais:

Para mim, esta fenda encontrada como modo de fazer pesquisa muito tem a ver com esses modos de vida que tentam, em suas existências, resistir a um modo de vida, de educação, de bem estar social e econômico, que, em moldes avessos às suas realidades, encontram brechas para reexistir, pois demonstram, em seus corpos, os desejos e as forças que não podem ser presas ou formatadas pelos moldes sociais, educacionais e culturais. Moldes de hegemonia branca ocidental e heteronormativa. São formas de vida, que, não hegemônicas, ensinam, a partir de seus transbordamentos, seus modos de "não caber" em padrões sociais, de algum modo, estão ensinando. Ensinam como esta escrita, que a inquietude faz barulho, não se ajusta

[9] Em resenha, Guilherme Ribeiro mostra-nos que "Spivak é uma das principais personagens do rico 'movimento' conhecido como pós-colonialismo que, em linhas gerais, pretende interrogar os fundamentos da ciência e da filosofia européias à luz das experiências e dos saberes provenientes dos sujeitos subalternos dos territórios coloniais. (...)Seu argumento, e, como um todo, o do pós-colonialismo, aponta a incongruência de tentar explicar o mundo a partir de um ponto de vista europeu. É neste contexto que se inscreve a pergunta que nomeia o ensaio: Pode o subalterno falar?" (RIBEIRO, 2013, p. 292)

e nem quer. Precisamos aprender com o barulho, com os ruídos, com as forças de fissura, com os que estão à margem e fora da norma, pois é nessa conversão do olhar que poderemos talvez enxergar de outro modo que estamos falando de nós mesmos.

O que quis, trazendo essas cenas, foi mostrar o quanto estar pesquisando durante um *estado de docência*, um estar de corpo em sala de aula, pode alavancar fortes atravessamentos, como forças que "racham", transformando-nos em outras/os para existir com aquelas/es com quem criamos escola. Finalizo com um pouco de reverberação, onde a força existente na relação *ser docente e discente* embaralham as suas fronteiras, onde pesquisar, ensinar, aprender e fazer arte estão tão juntas que poderia cogitar nascer algo daí. Não sei ainda como isso poderia chamar-se, talvez seja mais uma fenda, talvez uma outra força, mas um pensamento que muito se aproxima deste é o conceito criado por Luis Camnitzer (2017) para pensar as relações entre arte e educação, ao afirmar que não é: "Nem arte, nem educação", visto que considera que arte é educação e educação é arte. Nessa dupla relação e na tentativa de desconstrui-la, penso estar inserida nele, pois a não dissociação da educação com a arte, assim como da educação e da vida e da arte e da vida, precisa ser compreendida no plano físico/corporal da vida para talvez assim o que Rodriguez pensou no século XVIII que "O que não se faz sentir não se entende, e o que não se entende não interessa." (KOHAN, apud RODRÍGUEZ, 2013, p. 68), possa nos dias de hoje *fazer sentido.*

Bibliografia

CAMNITZER, Luis. **Ni arte ni educación**. 2017.Disponível em: http://www.niartenieducacion.com/project/textos/, acesso em: 16 jul. 2018.

KOHAN, Walter Omar. **O mestre inventor: relatos de um viajante educador**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

PERONI, Vera; **CAETANO**, Maria; **LIMA**, Paula. **Reformas educacionais de hoje**: as implicações para a democracia. Revista Retratos da Escola, Brasília, DF, v. 11, n.21, p. 415-432, jul./dez. 2017. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/793/pdf acesso em 18 de abril de 2019.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 112 páginas, 2017.

RIBEIRO, Guilherme. **Resenha**: Pode o subalterno falar?, de Gayatri CHakravorty Spivak. Espaço e Cultura, UERJ, RJ, n. 34, p.291-294, jul/dez, 2013. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/espacoecultura/article/view/12882 acesso em 18 de abril de 2019.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte, Editora UFMG, 2010

FOTOGRAFIA DA CENA: UM OLHAR COM E SOBRE AS ARTES PRESENCIAIS

Sabrina Soares Aguiar[1] – IFF
Mônica Cristina Mesquita de Souza[2] – IFF

Resumo
Este artigo é parte de trabalho de conclusão de curso da Licenciatura em Teatro do Instituto Federal Fluminense e tem como objetivo refletir sobre as relações entre fotografia e teatro, bem como as potencialidades da fotografia da cena para o ensino do teatro. Investigando sua contribuição para ressignificação de tempo, espaços, espetáculos e sua coautoralidade nas narrativas e estética nas artes da cena e presenciais. Como metodologia fez-se uma pesquisa qualitativa, buscando uma interlocução entre bibliografia sobre o tema e entrevistas semiestruturadas com fotógrafos de espetáculos. Através deste estudo, conseguimos perceber a carência de pesquisas sobre a importância da fotografia de cena para o teatro e o seu ensino, que vai além do registro de espetáculos, construção de acervos no campo da iconografia teatral, podendo contribuir ainda em diversas metodologias para o ensino do teatro, jogos, criação de partituras corporais, construção de cenas, estudos de narrativas e conceitos estéticos.
Palavras-chave: Fotografia da cena. Registro de espetáculos. Ensino da arte.

Introdução

> De todas as artes, o teatro é a mais efêmera. Ao cair o pano ele morre, ou melhor aquilo que foi representado morre. Flor do nó que desabrocha e logo fenece, canto da cigarra, o estado do teatro é *ephemeros*, apenas por um dia, desde as antiguidades teatrais. E nós, seus atores, estamos no fluxo dessa cena constante de epifanias e desaparições, no fluxo desse êxtase e desse luto, desse personagem que surge e some. Insetos do Gênero *Ephemera* vivem apenas poucas horas. A vida é breve, curta *ephemeres* - Francisco Carlos[3] (PINHEIRO, 2016, p.21).

[1] Discente da Licenciatura em Teatro do Instituto Federal Fluminense. Professora da SEEDUC/RJ, Licenciada em Biologia, Licencianda em Teatro, Especialista em Metodologia do Ensino Fundamental – Comunicação e Artes, Especialista em Educação Ambiental e Pós-graduanda em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas.. E-mail: sabrina.fiocruz@gmail.com

[2] Docente da Licenciatura em Teatro do Instituto Federal Fluminense, Mestre em Artes, Licenciada em Artes-Teatro. Especialista em Dança e Consciência Corporal, Especialista em Cinema e Linguagem Audiovisual e em Metodologia do Ensino Fundamental – Comunicação e Artes. E-mail monimesquita@yahoo.com.brr.

[3] Texto do diretor e dramaturgo Francisco Carlos, publicado no prefácio do livro Fotografia de palco II de Lenise Pinheiro. Edições Sesc, 2016.

As artes da cena[4], principalmente a teatral são tão antigas quanto a própria história da humanidade, mas sempre foram marcadas pela efemeridade do espetáculo e da ação corporal ao vivo em tempo espaço presente. Por isso, o registro da obra sempre foi um grande problema ao longo da história da arte do espetáculo, que dificulta inclusive o entendimento conceitual epistemológico e o ensino do teatro. Sendo o espetáculo efêmero, ficava apenas na memória de quem esteve ali naquele fragmento de tempo. Destacamos aqui, as particularidades de um relato ou registro de um processo no campo da arte[5], onde um texto ou relato escrito não consegue traduzir de forma fiel os signos perceptivos e a expressão estética da obra ao vivo. As artes da cena e "presenciais" como é o caso do teatro, dança e circo são efêmeras e possuem uma linguagem perceptiva própria através do corpo em presença. Para Merleau-Ponty:

> A expressão estética confere a existência em si àquilo que exprime, instala-o na natureza como uma coisa percebida acessível a todos ou, inversamente, arranca os próprios signos - a pessoa do ator, as cores e a tela do pintor - de sua existência empírica e os arrebata para um outro mundo (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 248).

Na perspectiva das artes visuais, por exemplo, o homem sempre buscou essa representação do mundo, ideias, sentimentos através das imagens, cores, formas e da percepção visual. Mas, diferente das artes cênicas onde o suporte é o corpo em presença efêmera, nas artes visuais existe uma materialidade, através do suporte, onde fica o registrado um desenho, pintura, escultura, etc. Por isso, chegaram até nós registros visuais artísticos primitivos tão antigos quanto a própria história humana. Inclusive, desenhos rudimentares de cenas do cotidiano do homem pré-histórico e atividades artísticas da época, e até mesmo cenas de danças e representações teatrais. Todavia, "dos rudimentares desenhos rupestres, aos videoclipes e o bombardeio audiovisual exposto nas várias mídias atuais, muita coisa mudou" (SOUZA, 2015, p. 2718).

Neste sentido, "na história da humanidade, as poéticas e todas as manifestações humanas sempre fizeram uso de algum tipo de tecnologia, que antes de tudo é a materialização de conhecimentos científicos de uma época" (SOGABE, 2002, p. 23). A luz elétrica, o advento da fotografia e do cinema no final do século XIX e das novas tecnologias digitais no século

[4] Neste trabalho usaremos o termo "artes da cena" nos referindo especificamente ao teatro, dança e circo.

[5] Neste estudo grafa-se o termo 'arte' com letra minúscula quando se refere à área do conhecimento humano e com letra maiúscula quando se referir à área enquanto componente curricular.

XXI alteraram significativamente todas as áreas de conhecimento inclusive no campo da arte, influenciando o fazer teatral, a encenação e principalmente, a forma de aprender e ensinar teatro, através de novas possibilidades, metodologias e uma pedagogia própria. "A produção de novas tecnologias cria novas configurações no mundo natural e social, ao mesmo tempo em que provoca essa incessante transformação no homem, no seu corpo, no seu pensamento e na sua percepção" (SOGABE, 2002, p. 23).

O presente trabalho tangencia o percurso e inquietudes em um curso de formação de professores de arte, numa licenciatura em Teatro, partindo de uma prática fotográfica autoral, baseada nas experiências cotidianas e registro de espetáculos do próprio curso. Logo, tomamos como objeto de estudo as "potencialidades investigativas" e vivências. A aproximação dessas experiências trouxeram vários questionamentos para além da análise e reflexões sobre a participação do fotógrafo na construção do registro/criação, experimentação perceptiva daquele fragmento de tempo e nos potenciais cognitivos-imagéticos. Podendo contribuir até mesmo para possibilidades híbridas de "recriação" estéticas do espetáculo e processos para o ensino do teatro contemporâneo sob a influência de novas estruturas de narrativas dramatúrgicas e tecnológicas.

O grande desafio do encenador no teatro é transformar uma ideia que é uma imagem mental, em ação física, para assim construir as possibilidades a proposta de encenação e uma narrativa estética para a obra. Supondo que o acolhimento de narrativas é pessoal e constituídas nas relações entre "lembranças, memórias, esquecimento e experiência, centrando no sujeito da narração as possibilidades de reinvenção das dimensões subjetivas da vida e do cotidiano, com ênfase nos testemunhos como um dos modos de narração e de atos da memória" (OSTETTO, 2015, p. 02). Como podemos criar e ressignificar uma partitura de ações físicas, individuais ou coletivas e extracotidianas a partir da imagem fotográfica de captura de um fragmento de ações fisicalizadas aparentemente estáticas de espetáculos?

Como se dá o processo de criação em arte? No teatro, especificamente, qual o papel da fotografia da cena? Seria apenas um registro? Quais as relações entre fotografia e teatro? Entre, o efêmero e o registro? Entre, a imagem real e registrada? Como a fotografia pode interferir na construção e proposta de encenação do espetáculo teatral, dando outros significados à narrativa?

Ao tratarmos do conceito moderno de "encenação" no teatro:

> Numa ampla acepção, o termo encenação designa o conjunto dos meios de interpretação cênica: cenário, iluminação, música e atuação [...]. Numa

> acepção estreita, o termo encenação designa a atividade que consiste no arranjo, num certo tempo e num certo espaço de atuação, dos diferentes elementos de interpretação cênica de uma obra dramática (1955: 7). (A. VEINSTEIN *apud* PAVIS, 2008, p. 122).

A encenação teatral envolve, portanto, vários elementos estéticos, inclusive imagéticos, sendo que um dos aspectos fundamentais na proposta de encenação teatral é como transformar em ações físicas, uma imagem que a priori está na imaginação do diretor ou do ator. O presente trabalho buscou refletir sobre as relações entre a fotografia e o teatro, especificamente nas potencialidades da fotografia da cena para o ensino do teatro, a partir do estudo da fotografia da cena e suas relações com a encenação, narrativa e montagem teatral. Ao tratar sobre as especificidades da fotografia de teatro, Patrice Pavis aponta que esta "é uma imagem de uma imagem: deve captar uma realidade que j á é representação e imagem de algo: de uma personagem, de uma situação, de uma atmosfera" (PAVIS, 2008, p. 176)

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, tendo por embasamento teórico prático. Inicialmente, buscamos referenciais teóricos sobre a temática "fotografia da cena" e suas possíveis contribuições com o ensino de teatro. Também, entrevistamos dois renomados fotógrafos de espetáculos, fizemos observação em campo, a partir do acompanhamento dos ensaios e dos processos cênicos. E, finalmente, a organização e seleção dos registros fotográficos feitos pela pesquisadora de alguns trabalhos cênicos e espetáculos apresentados pelos alunos do curso Licenciatura em Teatro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFFluminense), em Campos dos Goytacazes/RJ.

1. Mnemosine: A memória como condutora dos processos criativos em Arte

Na mitologia "a deusa Mnemosine era a personificação da 'Memória', irmã de Cronos e Oceanos, a mãe das Musas. Ela é omnisciente: segundo Hesíodo (Teogonia, 32, 38), ela sabe 'tudo aquilo que foi, tudo aquilo que é, tudo aquilo que será" (ELIADE, 2004, p. 86). O lugar mítico da memória, desde a antiguidade é o lugar é lugar da imortalidade em "Platão, o conhecimento é compreendido como reminiscência: é o amor do belo que desperta na alma as lembranças do conhecimento das ideias perfeitas, obscurecidas pela encarnação" (DO ROSÁRIO, 2002, p. 03).

"Memória", no sentido primeiro da expressão, é a presença do passado. Entretanto, na perspectiva de Henry Rousso, seu atributo mais imediato é garantir a continuidade do tempo e "permitir resistir à alteridade, ao 'tempo que muda', as rupturas que são o destino de toda vida

humana; em suma, ela constitui – eis uma banalidade – um elemento essencial da identidade, da percepção de si e dos outros" (ROUSSO, 1996, p. 94).

Mas como podemos guardar e registrar a memória? Em algumas culturas, acreditava-se que ao fotografar uma pessoa se roubava parte da sua alma. Talvez, não da alma, mas um fragmento do tempo com certeza, sim. Ou seja, questionar a fragilidade da vida humana, da memória, do esquecimento, do efêmero do momento, do fragmento do tempo, da ruptura e da memória perceptiva visual. Será que podemos aprisionar ou registrar a memória e o tempo?

2. Relações entre fotografia e teatro

"A primeira aproximação entre a fotografia e o teatro encontra-se nas imagens de atores captadas em meados do século XIX e início do XX (CHIARADIA (2011, p. 01). A mesma autora cita a obra de Laurence Senelick[6] que discute a teatralidade desses retratos e oferece interessantes informações históricas sobre sua produção e circulação; a estreita relação entre fotógrafos e atores em seu aspecto comercial e os efeitos dessa produção fotográfica na sociedade da época. Analisa as produções fotográficas além de seu valor documental, de memória, examinando-as também como trabalhos de arte.

Não apenas como registro documental, a associação entre a imagem e o teatro, ou a utilização especificamente da fotografia para a construção de cenas, narrativas, estruturas dramáticas ou mesmo proposta de encenação teatral é um recurso que vem sendo usado por alguns encenadores, com os mais diversos objetivos. Bertolt Brecht no livro "Estudos do Teatro" ao tratar sobre as inovações estéticas propostas por ele no espetáculo "Mahagony" nos aponta algumas considerações sobre a importância da imagem no teatro "épico" e consequentemente no teatro moderno e o ineditismo das suas experiências associando imagens nos seus processos teatrais.

Outro encenador que propôs uma associação entre teatro e imagem foi Augusto Boal. Na sua proposta de "Teatro-Imagem" uma das vertentes do Teatro do Oprimido, propunha a utilização de imagens e fotografias como recurso para criação de cenas. Através da representação física e corporal de imagens, busca-se a compreensão de uma realidade existente ou vivenciada de opressão, sem o uso da palavra, usando apenas seus próprios corpos.

Ao tratar especificamente da questão da fotografia como estímulo para a construção de

[6] A autora cita a seguinte obra: SENELICK, Laurence. Early photography attempts to record performance sequence. Theatre Research International, Cambridge, v. 22, n. 3, p. 255-264, 1997.

uma dramaturgia teatral, Joyce de Lima ressalta que o conceito de dramaturgia no teatro contemporâneo envolve várias questões estéticas. Segundo a autora "participam da criação da cena num diálogo, e não de maneira impositiva, entre os elementos plásticos, textuais e sonoros inerentes a esta experiência cênica" (LIMA, 2010, p. 01). Ela cita como exemplo da utilização da fotografia associada à criação teatral, os processos de coleta de material físico/vocal para atores desenvolvido nos trabalhos do grupo Lume de Teatro[7] denominado Mímesis Corpórea. Sobre essa proposta Renato Ferracini e Ana Cristina Colla, integrantes do Lume, falam que o objetivo deste trabalho em rápidas palavras é "proporcionar uma capacidade no ator de recriar uma ação física vocal observada no cotidiano".

> Uma pessoa, um andar, um gesto, um olhar, uma ressonância vocal, uma musicalidade da voz pode ser observada através de processos concretos e, posteriormente, dentro de certos procedimentos, serem recriados no corpo/voz do ator para, então, poderem ser utilizados como material orgânico poético na construção de uma cena ou figura/persona. Entretanto, esse processo de Mímesis Corpórea não trabalha somente com a observação de pessoas e posturas corpóreas e vocais, mas também labora com a recriação de "ações" observadas em fotografias (COLLA e FERRACINI, 2005, p. 30).

Neste processo, a fotografia é usada como registro da memória de criação de ações físicas criadas pelo grupo onde a imagem fotográfica aparece como apoio no processo de criação dos atores e para que os mesmos reativem sua memória corporal. Porém, a autora salienta que mesmo que a intenção seja "recriar o elemento corporal registrado na imagem, a observação da fotografia evoca não apenas as fisicidades, mas traz à tona as lembranças contidas no encontro entre o ator e a pessoa observada" (LIMA, 2010, p. 08).

Ainda dentro deste diálogo entre a fotografia e o teatro, podemos destacar o campo da iconografia teatral. "Uma área de estudo em expansão que visa a recolha e análise de informação histórica sobre teatro a partir de material visual" (BRILHANTE, 1999, p. 503). A mesma autora pontua que "esta área deve ser entendida em sua dupla vertente de disciplina que estuda as imagens e os seus sentidos e de coleção de imagens entendidas como fontes históricas para a investigação da arte do teatro". (BRILHANTE (1999, p. 503).

[7] LUME - Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais da UNICAMP.

3. Fotografia de cena: Um olhar singular

"O estudo da iconografia teatral aponta diversos desafios e metodologias de abordagem do objeto que se pretende analisar. Este estudo constitui um aspecto bem mais amplo. Envolvendo vários aspectos da visualidade e da chamada "fotografia de teatro" (CHIARADIA, 2008, p. 01). Os estudos da iconografia teatral incluem materiais midiáticos, fotos dos atores, dos espaços teatrais, de figurinos, cenários, plateia, bastidores, e da fotografia da cena que é o foco deste trabalho.

> Por **fotografia de cena** consideram-se as imagens produzidas a partir do processo de encenação ou do espetáculo com o qual mantêm uma ligação expressa, por via dos adereços de cena, dos figurinos, das poses, ou outro elemento, podendo o registro fotográfico ser realizado tanto no espaço do teatro como no estúdio dos fotógrafos ou outros locais preparados para o efeito. Claudia Balk (2002) alude especificamente a este aspecto da (re) construção do espaço da encenação e das suas consequências nas primeiras décadas da fotografia, alertando quer para a impossibilidade do registro fotográfico *in loco*, no palco, quer para a consequente intensificação de uma carga dramática por força da sua simulação (FIGUEIREDO, 2011, p. 87).

Para Figueiredo, durante muitos anos não era possível a existência de fotografia de cena "do instante" propriamente dito, uma vez que "a sensibilidade dos materiais fotográficos era pouco adaptável à penumbra típica dos palcos". Desta forma, era praticamente impossível para o fotógrafo captar a imagem e fazer o registro da cena nos palcos com uma boa qualidade técnica e estética. O autor arrisca dividir a fotografia de cena em dois grupos: 1. fotografias que registram *situações de cena*; e 2. fotografias que resultam de *simulações de cena* (FIGUEIREDO, 2011, p. 87).

A investigação específica no campo da iconografia teatral, contudo, ainda não produziu muitos estudos em que a fotografia de cena seja o objeto central; ela ainda aparece timidamente, sendo que "as pesquisas que envolvem a fotografia de teatro, em geral, abordam as primeiras fotografias de atores do século XIX e início do XX. Trata-se, então, muito mais de retratos de estúdio, sendo poucas as imagens de cena no teatro" (CHIARADIA, 2011, p. 114).

3.1. ExperienciAÇÃO: olhares entre processos e narrativas

> "[...] No fundo, a Fotografia é subversiva, não quando aterroriza, perturba ou mesmo estigmatiza, mas quando é pensativa" (BARTHES, 2018, p. 36).

Pensando nas potencialidades e possibilidades da utilização da fotografia de cena no ensino do teatro, em um dos componentes curriculares da licenciatura em Teatro, colocamos em prática em uma atividade onde os alunos foram divididos em grupos. Cada grupo recebeu uma imagem de fotografia de cena do fotógrafo Emidio Luisi[8] para a criação de partituras corporais extracotidianas. Esta atividade foi importante para começar a refletir sobre as possíveis contribuições de fotografias da cena não apenas no registro, mas também na realização de jogos e práticas teatrais nos espaços formais e não formais de educação.

Nestas experiências e com esses registros pôde-se reconhecer um intenso diálogo entre a potência teatral das imagens fotográficas enquanto propulsoras de criação de novas narrativas e criação de novas cenas em jogos de improvisações, que podem ser fotografados para serem também usados em novos processos de recriação. Contribuindo não apenas para o registro e memória visual do espetáculo, mas em novas possibilidades metodológicas e pedagógicas para o ensino do teatro e da arte de forma geral.

> "[...] a pedagogia da imagem consiste num conjunto de doutrinas, princípios e métodos que possibilitem pensar a imagem com base nas experiências que ela fornece ao espectador e, ao mesmo tempo, na sua capacidade de ler as propostas do artista, em decodifica-las e formular juízos próprios acerca do que vê (KOUDELA & JÚNIOR, 2015, p. 114).

A visualidade é algo tão importante para o teatro como para as artes plásticas. No teatro, ela é parte significativa tanto dos processos de criação como das propostas cênicas ou dos objetivos pedagógicos didáticos do artista. O encenador alemão Bertolt Brecht é exemplar nesse sentido, pois sua obra tem uma intenção pedagógica. As fábulas e os quadros de cena por ele criados "por intermédio de diversos recursos visuais como cartazes, projeções, cenas congeladas provocam no público uma resposta" (KOUDELA & JÚNIOR, 2015, p. 114).

> A necessidade de fixar esse momento efêmero da cena teatral já se fazia sentir antes mesmo da fotografia – como indicam desenhos, pinturas, gravuras – que, entretanto, nos trouxe a incrível capacidade de reprodução, gerando múltiplas cópias e difusão em massa, havendo que considerar também, naturalmente, a agilidade de sua realização, como mostra o tão conhecido artigo de Walter Benjamin A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica, escrito em 1935-1936. Esses depoimentos revelam a extrema diversidade e complexidade envolvidas na produção de uma foto de cena. Os diferentes olhares, pontos de vista, posturas e reflexões acerca da própria realização são

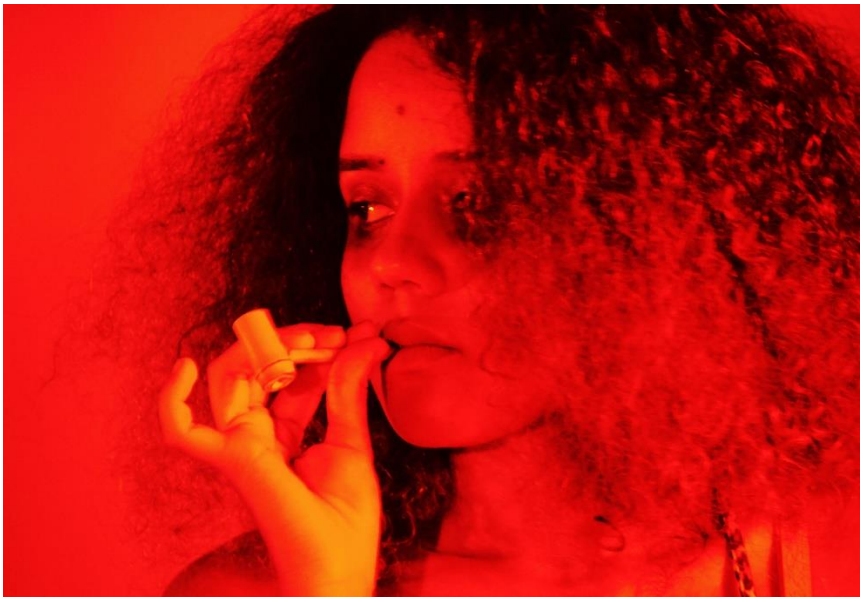
[8] Emídio Luisi foi um dos fotógrafos entrevistados neste trabalho. Com mais de 40 anos de experiência, foi um dos pioneiros na área e é um dos maiores nomes da fotografia de espetáculos no Brasil.

> considerações fundamentais para a análise desse tipo de material. Esse breve panorama nos instiga a olhar cada foto de forma diversa, atentos a cada possibilidade propiciada por diferentes maneiras de clicar (CHIARADIA, 2011, p. 127).

Diferente do espetáculo ao vivo, o enquadramento fotográfico determina um recorte geométrico para a cena e direciona o olhar do espectador. O signo que a fotografia gera, dependente, mas temporalmente autônomo do referente, é a materialização abstraída de uma realidade construída, subvertida de sua totalidade temporal e espacial. Nesse processo, o que era virtual torna-se real, "o signo construído se torna, materialmente, um testemunho; um testemunho gerado e coconstruído pelo meio com suas especificidades" (GONÇALVES, 2013, p. 16).

A fotografia de cena possui uma singularidade própria, pois é a captação do momento exato do espetáculo ao vivo, e muitas vezes tem uma enorme dificuldade técnica seja por conta do movimento, características estéticas da obra ou uma iluminação mais escura. Na foto abaixo, por exemplo, o fato de ter assistido anteriormente ao ensaio e ter tido acesso a proposta estética de iluminação, figurinos e toda a visualidade da cena acabou ajudando na hora de captar a cena do espetáculo.

Fig 1. Espetáculo "Não recomenDADAS" – Direção Mônica Mesquita –Campos dos Goytacazes – RJ



Fonte: Sabrina Aguiar (2019)

Segundo Emídio Luisi "o fotógrafo de espetáculo, enquanto profissional, deve necessariamente desenvolver habilidades fundamentais, tais como: sensibilidade, concentração,

conhecimento técnico e rapidez para traduzir em imagens o ritmo e a dramaticidade que cada momento artístico encerra". (LUISI, 2013, p. 22),

Fig 2. Espetáculo "Relhum" – Direção Mônica Mesquita – Campos dos Goytacazes – RJ

Fonte: Sabrina Aguiar (2017)

Na opinião dos fotógrafos participantes da pesquisa, para ser um bom fotógrafo de cena se faz necessário estudar muito, tanto teatro quanto fotografia. O fotografo Guto Muniz, um dos nossos entrevistados, mesmo com mais de trinta anos de experiência em fotografia de espetáculos, nos disse que estuda e pesquisa diariamente. E, que atualmente estuda mais teatro do que fotografia para realizar seu trabalho como fotógrafo da cena. Neste sentido, uma percepção que tive na experiência dos registros enquanto fotógrafa e docente em teatro em formação, foi de que quando acompanhava os ensaios dos trabalhos e tinha conhecimento prévio de questões relativas à visualidade estética das cenas do espetáculo, como figurinos, maquiagem, iluminação, movimentações dos atores, conseguia um melhor resultado e as fotos ficavam com uma qualidade técnica e poética melhor.

4. Considerações finais

Como podemos observar, a imagem e questões relativas à visualidade da cena são tão importantes para o teatro quanto para as artes visuais, sendo essenciais para a proposta da

encenação cênica. Um fato que nos chamou atenção nesta pesquisa foi a carência de referenciais teóricos tratando sobre essa temática no Brasil. Como pudemos constatar nos estudos, a fotografia da cena, ou seja, a foto do instante que a cena acontece é algo relativamente recente. Até algumas décadas atrás, muitas fotos de espetáculos na verdade eram feitas de cenas posadas, de ensaios ou mesmo um ensaio ao ar livre devido a falta da tecnologia da época e a baixa sensibilidade dos filmes para fotografar com a iluminação cênica.

Em se tratando principalmente do âmbito escolar, a fotografia da cena quase não é pesquisada, sendo necessário um estudo mais aprofundado sobre o assunto. A partir dos estudos de referenciais teóricos percebemos que as fotos das apresentações nas escolas costumam ser feitas de forma "amadora" por parentes, ou "comercial" por fotógrafos profissionais contratados, que muitas vezes não tem conhecimento sobre teatro ou dança, por exemplo. Por isso, as fotos não representam a estética ou narrativa da obra teatral, nem a poética artística de um registro fotográfico mais elaborado.

Há certamente um imenso trabalho de pesquisa e difusão a ser feito sobre a temática, principalmente no Brasil, sendo um campo híbrido entre as artes visuais e o teatro. A fotografia da cena pode ser usada tanto para o registro visual do espetáculo contribuindo para a área da história do teatro e da iconografia teatral, quanto para os jogos condutores do próprio processo cênico e criação de outros espetáculos. Que por sua vez, poderão ser fotografados e se tornarem outras ações cênicas. Assim, o presente trabalho contribuiu para as reflexões entre fotografia e teatro, em busca de metodologias para o ensino e pensamento sobre a visualidade poética singular da cena e do teatro a partir das fotografias autorais.

Salientamos ainda a importância deste tipo de estudo e trabalho para a iconografia teatral. Um campo que envolve desde a organização de acervos a manutenção e registro de novos trabalhos para garantir a preservação da memória e patrimônio histórico teatral. Sendo essencial pensar nessa memória para o estudo do teatro hoje e no futuro como sendo um campo vasto para o estudo e realização de novas pesquisas.

Referências

BARTHES, Roland. **A câmara clara: nota sobre a fotografia.** 7ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2018. p. 102.

BRECHT, Bertold. **Estudos sobre teatro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

CHIARADIA, Maria Filomena. **Um estudo de iconografia teatral: primeiros apontamentos metodológicos.** Cadernos Virtuais de Pesquisa em Artes Cênicas, n. 1, 2008.

_____. **Novas perspectivas críticas para a história do teatro: abordagem à fotografia de cena.** Anais ABRACE, v. 9, n. 1, 2008.

_____. **Iconografia teatral: acervos fotográficos de Walter Pinto e Eugénio Salvador**. FUNARTE, 2011.

COLLA, A.C. e **FERRACINI**, R. **Ator: um olhar poético para a imagem.** Studium 21. 2005. Disponível em: encurtador.com.br/dorzG. Acesso em: 22 de janeiro de 2019.

DO ROSÁRIO, Cláudia Cerqueira. O lugar mítico da memória. **Revista Morpheus-Estudos Interdisciplinares em Memória Social**, v. 1, n. 1, 2002.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade.** 6ª edição. Perspectiva, 2004.

FIGUEIREDO, Filipe. **Reflexões sobre os primórdios da fotografia de teatro em Portugal.** Teatro e Imagens, p. 85-98, 2011.

GONÇALVES, Tatiana Fecchio (orgs.). **Eu retrato, tu retratas: conjugações entre fotografia, educação e arte.** RJ: Wak editora. 2013.p. 164.

KOUDELA, Ingrid Dormien. JÚNIOR, José Simões de Almeida (orgs.). **Léxico de pedagogia do teatro.** 1ª ed. São Paulo: Perspectiva: SP. Escola de Teatro. 2015. p.203.

LIMA, Joice Rodrigues de et al. **A fotografia em diálogo com a criação teatral.** 2010.

LUISI, Emidio. **A arte da fotografia de espetáculo.** 2ª ed. Balneário Camboriú, SC: Photos. 2013. p.160.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Martins Fontes, São Paulo, 1999.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; **KOLB-BERNARDES**, Rosvita. **Modos de falar de si: a dimensão estética nas narrativas autobiográficas.** Pro-Posições. v. 26. n. 1. 2015. p. 161-178.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. Tradução J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PINHEIRO, Lenise. **Fotografia de palco II**. Edições Sesc, 2016.

ROUSSO, Henry. **A memória não é mais o que era.** In: AMADO, Janaína & FERREIRA, Marieta. (Coords.). Usos e abusos de história oral.Rio de Janeiro: FGV, 1998.

SOGABE, Milton. **Arte e Mídia: por uma integração das linguagens.** Arte e Cultura: estudos interdisciplinares II. São Paulo: Annablume, 2002. p. 23-28.

SOUZA, M. C. M. **Videodança: Metamorfoses de Linguagens do Movimento-Corporal em Corpo-Movimento-Imagem.** Anais do XXV CONFAEB – Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil e III Congresso Internacional da Federação dos Arte/Educadores. 2015**.** Disponível em: encurtador.com.br/knyzP. Acesso em: 23 de janeiro de 2019.

FOTOGRAFIA E AUDIOVISUAL: UM RELATO DO ENSINO DE ARTES VISUAIS

Raimundo Nonato Marreiros de Oliveira Junior[1] – UFAM

Resumo
O exposto a seguir é um relato de experiência baseado numa oficina com tema voltado para a área da fotografia e audiovisual, onde será mostrado e contextualizado o panorama de como é visto as duas formas de arte em questão, as dificuldades que são enfrentadas no ensino de ambas, em contraste com as possíveis soluções e alternativas viáveis para sua realização.
Palavras-chave: Arte-educação. Cinema. Docência. Arte.

Introdução

As artes são amplas, se constituem de diversos tipos, inúmeras manifestações e expoentes. Atualmente elas têm muitos desafios não apenas em suas realizações, mas principal e igualmente no que se refere ao seu ensino; um dos maiores, gira em torno do campo de ensino da fotografia e audiovisual, que são formas de arte que acabaram se tornando, em linhas gerais, entretenimento e não mais que isso.

Ao decorrer deste estudo, será mostrado como as pessoas veem as formas de artes elencadas; por que é tão complicado o ensino-aprendizagem para essas áreas; possíveis soluções para a atual abordagem da fotografia e o audiovisual no ambiente escolar e acadêmico, que acaba refletindo num âmbito mais abrangente, indo além da esfera da educação.

Desenvolvimento

Oficina de Fotografia. Esta foi uma experiência que, dentre outros intuitos, teve a finalidade de passar pelos princípios da Fotografia e da linguagem cinematográfica, onde ao final os participantes produziram um curta-metragem. A faixa etária para qual a oficina estava voltada era de inscritos que tinham a partir de 17 anos. A forma de avaliação adotada não estava

[1] Graduando em Licenciatura em Artes Visuais pela UFAM. Ministrou a Oficina de Fotografia e Vídeo e Oficina de Teoria e Prática Audiovisual, pelo CAUA. Atualmente, atua como fotógrafo, diretor, editor e roteirista audiovisual independente e freelancer. Interessa-se em Fotografia e Cinema. E-mail: oliveirahelters@gmail.com

voltada para o produto final - filme de curta duração - mas sim ao processo criativo ao qual os participantes deveriam se submeter, que se voltava para uma linha mais artística do que necessariamente mero entretenimento, onde as diretrizes audiovisuais são usadas sem fins artísticos.

A Fotografia é essencial para a linguagem audiovisual, culminando no cinema, sua forma artística de maior visibilidade.

> [...] basta para demonstrar que reagimos diante dessa imagem plana como se víssemos de fato uma porção de espaço de três dimensões análogo ao espaço real no qual vivemos. Apesar de suas limitações (presença de quadro, ausência de terceira dimensão, caráter artificial ou ausência de cor, etc.), essa analogia é vivenciada com muita força e provoca uma "impressão de realidade" específica do cinema, que se manifesta principalmente na ilusão de movimento e na ilusão de profundidade. (Aumont, 1995, p.21).

O cinema ou audiovisual, necessita da fotografia para se fazer pleno. Primeiramente foi necessário explanar para os participantes sobre os princípios básicos até os fundamentais, o equipamento e seu funcionamento; dessa forma a transição para o audiovisual não foi confusa para eles.

A grande questão não está em como ensinar os dois tipos de arte comentados aqui, mas sim em como defini-los. Com o passar dos anos, desde suas origens, o cinema tornou-se instrumento para diversos segmentos, manifestações, porém sua essência pouco tem sido lembrada, muito menos citada.

O atual momento do audiovisual, o das megaproduções que dominam o cenário, filmes, séries, novelas, etc., distraem o público do que de fato eles estão assistindo. Tomando como ponto de partida a perspectiva dos participantes da oficina, no primeiro momento, todos quando perguntados definiram o que é cinema. As colocações foram variadas, porém, foi unânime que todas elas estavam muito distantes de uma abordagem que se aproximasse de uma visão artística. Claro, ao falar de audiovisual, seja de filmes e séries, fala-se muito mais no enredo, nas histórias, diretores, atuações, técnicas, etc., mas a concepção, o sentimento que é transmitido na tela ou na fotografia pouco se é comentado. Ambos, Fotografia e audiovisual, são artes, e como qualquer tipo, são complexas, têm suas particularidades e peculiaridades, porém, suas finalidades são, desde seus primórdios, promover reflexões, provocar e incentivar a sensibilidade no ser humano.

> [...] o exemplo concreto de um pintor que esteja pintando, digamos, um casebre em um bairro pobre. O povo da vizinhança que vê o casebre diariamente talvez começará por achar que o pintor é doido por ter escolhido tal assunto [...]. Mas, se observarem o trabalho do pintor, talvez cheguem a compreender que, como o artista o vê, com suas suaves tonalidades esbatidas pelo tempo, suas linhas abrandadas por um tufo de mato crescendo entre os tijolos, o casebre tem sua beleza. A pintura abriu-lhes os olhos, e o pintor realizou a primeira tarefa do artista. Era assim que o diretor cinematográfico americano D. W. Griffith via seu trabalho. "A tarefa que estou tentando realizar é fazer com que vocês vejam" [...]. (Stephenson e Debrix, 1969, p.14).

Ainda sobre um dos papéis do cinema, Stephenson e Debrix (1969), comentam, "Um conceito semelhante é o de que arte consiste em reproduzir ou imitar a vida real [...]". Tudo que vemos passa por processos complexos de produção, edição e técnicas, com o intuito de nos fazer sentir emoções reais, sentimentos reais, que nos façam refletir sobre o meio, o momento do ser humano, ainda mais se for levado em consideração a época que é retratada.

> Já se disse antes que o filme dá à plateia uma sensação mais forte de realidade que as outras artes. [...]. Em primeiro lugar há a capacidade do cinema de reproduzir movimento. [...] a imagem fotográfica criada por um processo mecânico é mais objetiva do que outros métodos artísticos de reprodução, e portanto parece dar uma garantia científica de autenticidade. (Stephenson e Debrix, 1969, p. 207).

Stephenson e Debrix (1969) ainda comparam a cinematografia aos outros tipos de arte e ressalta que ela possui uma infinidade de elementos realísticos significativos que são limitados pela realidade, porém todos esses elementos pautados na fidelidade ao real, são aliviados através de meios artísticos. Ou seja, mesmo em meio a toda uma proposta realista, a linguagem é artística, o envolvimento se volta para a sensibilidade do público, que, por falta de repertório, se acostumou a receber essas obras de arte de forma superficial, muito por conta dos rumos tomados neste meio, onde os filmes que estão em evidência carecem de profundidade artística, de reflexões e as produções consideradas mais densas e profundas possuem um público muito restrito e, infelizmente, são ignoradas pelo grande público, ainda mais quando se fala da região Norte do Brasil.

O grande público da região do Amazonas possui, antes de mais nada, falta de familiaridade com sua arte, e quando falamos do meio artístico fotográfico e audiovisual, a situação é mais lamentável. A região é carente de produções locais, bem como o público que não tem o acesso ideal às obras que aqui surgem.

Os obstáculos são muito grandes. O meio está bem distante das escolas, o ensino de Artes quase que exclui a Fotografia e cinematografia de suas grades, dando foco muito maior a outras manifestações artísticas. A juventude consome o que está em evidência, que são os filmes de grandes orçamentos e bilheterias estrangeiras que assumidamente não possuem compromisso artístico algum e leva jovens e crianças a se acostumarem com toda e qualquer tipo de produção audiovisual como simples entretenimento, o que reflete na formação de adultos sem a capacidade de criar um repertório que consiga avaliar as questões mais profundas que só essas artes conseguem proporcionar.

> A forma mais comum da identificação mencionada há pouco é o herói ou a heroína de uma estória, e é uma espécie de concretização de aspiração, que atinge seu auge no sistema do estrelato, o qual criou raízes no cinema, mas agora se estendeu pela televisão, rádio e canções populares. (Stephenson e Debrix, 1969, p. 221).

Não há o incentivo necessário para que, desde a juventude, o cidadão entenda que a Fotografia e o audiovisual são primeiramente formas de arte, e em segundo, formas de reflexão, seja do ser humano, seja de uma determinada ideia ou evento histórico, etc. Teixeira (2003, p.10), afirma, relacionando o cinema e a escola, que, "(...) tudo o que aqui dizemos sobre o cinema e seus vínculos com a educação, refere-se à sua manifestação como arte". Infelizmente o foco nas grandes produções estrangeiras leva o público amazonense a não valorizar, ou ao menos, criar o interesse em se aprofundar, estudar as linguagens artísticas em pauta num âmbito mais doméstico - produções locais; esse cenário é perfeito para a manutenção de um público que na maior parte do tempo não é capaz de refletir sobre o que mais está ao seu alcance. Não há ao menos uma formação voltada para o público do audiovisual. Stephenson e Debrix (1969), ressaltam que a maior atividade é de responsabilidade do artista, que tem como missão sempre a busca de impressionar o público, ao mesmo tempo que valorizam este último, o distanciando de meros instrumentos passivos que apenas recebem o que lhes é mostrado e nada mais.

> Na realidade, assistir a um filme implica, ou deveria implicar, bastante intensa atividade sensória e intelectual, e em todas as artes o espectador deve dar alguma contribuição para que seja completa a comunicação da experiência do artista. Da mesma forma que com o trabalho do artista, a contribuição do espectador é também em dois níveis, o físico e o mental.[...] Está cientificamente comprovado que a percepção física do sentido não consiste apenas em receber a impressão de um estímulo externo, e sim uma atividade positiva. (Stephenson e Debrix, 1969, p. 218).

No que diz respeito aos atuantes da área, as produções do Norte não possuem os devidos incentivos para que possam evoluir e se consolidar tanto no cenário local quanto a nível nacional. Portanto, quem vivencia e faz o audiovisual é impotente: os cineastas, roteiristas, produtores, diretores, todos os envolvidos com o meio, enfrentam desde a falta de investimentos, incentivos, descaso, distância do público, etc.

As pessoas que aqui buscam formação acadêmica, tanto a nível de bacharelado quanto a nível de licenciatura, seja em Fotografia, cinema ou audiovisual esbarram na falta de cursos voltados exclusivamente para estas áreas; ou as encontram diluídas, quase inexistentes, em grades curriculares dos poucos cursos de artes visuais do Amazonas, já que os órgãos de educação e universidades oferecem formação e graduações muito longe do ideal, fazendo-os recorrer a conteúdos de fácil acesso, mas de origem e embasamentos duvidosos, como na internet, o maior e mais abrangente exemplo.

A situação para os envolvidos com o audiovisual é no mínimo precária, e aqueles que procuram atuar no ensino de Fotografia e audiovisual lidam com obstáculos tão complexos quanto os que a juventude é exposta; refletindo também na atuação dos profissionais dessas áreas, na região Norte. A capacitação é muito aquém do ideal ou do padrão que se espera. Como foi dito anteriormente no estudo, não há um curso voltado para pelo menos uma das áreas comentadas que seja oferecido pelas universidades, ou programas de incentivo dos órgãos de cultura que atendam as expectativas de quem os busca ou ofereça a estrutura e condições ideais para seu ensino. O atuante, docente, tem a árdua tarefa de investir na própria capacitação, sem qualquer incentivo ou meios favoráveis, o que torna o meio audiovisual menos atraente para a sociedade da região.

Na oficina, o perfil dos participantes era de indivíduos que se identificavam com o tema apresentado, mas que ao mesmo tempo não faziam ideia do que esperar. O primeiro desafio foi tornar o tema tão atraente quanto o repertório ao qual eles estavam acostumados. Portanto aproximar e aplicar o conteúdo a filmes, séries, fotografias de grande expressão foi uma alternativa que possibilitou deixar claro que o conteúdo está de fato associado a esses produtos que tanto consomem.

Num primeiro momento, os participantes se mostraram reclusos. Ao revelar que a proposta da disciplina tinha um viés mais artístico do que necessariamente apenas apresentar a teoria, acerca das áreas em estudo e a partir delas produzir um curta-metragem, aparentemente despertou a curiosidade desse pequeno público. No início haviam 10 participantes. Apenas 5

concluíram a oficina em sua totalidade. Foi uma carga horária de 20 horas, disposta durante duas semanas em sequência, duas horas por dia. O tempo não foi dos mais satisfatórios, longe disso, porém foi possível adequar os conteúdos e atividades propostas dentro deste período.

As aulas foram ministradas de forma expositiva e dialogada, onde os participantes foram sempre incentivados a externar suas ideias e impressões a respeito dos conteúdos lecionados.

Todas as etapas de produção de um filme foram explicadas detalhadamente com o objetivo de deixar muito claro que o produto final não seria um mero filme de curta duração, sempre ressaltando que a abordagem artística, totalmente embasada nos conhecimentos compartilhados em sala, deveria estar presente.

O primeiro passo foi solicitar que cada participante elaborasse um argumento, que é um objeto literário objetivo onde consta o enredo e história resumidos; a partir deste, que foi escolhido por meio de votação, surgiu o roteiro cinematográfico do filme.

A proposta foi a produção de um filme de um minuto, em virtude do pouco tempo de oficina oferecido. Com a criação do roteiro, houve a apresentação das funções que são desempenhadas em uma produção audiovisual e a explicação do que cada uma representa dentro de um filme. Com isto, dado o pequeno número de participantes remanescentes, todas as funções foram divididas igualmente entre eles.

As etapas da produção, que são a pré-produção, filmagens, pós-produção e finalização foi lecionada com muita cautela e atenção, pois essas etapas precisam ser realizadas com perfeição para que o produto final esteja em total plenitude e livre de ressalvas.

O tema do curta-metragem definido foi sobre a situação da violência contra a mulher. Profundo e delicado, o lado artístico da produção precisou ser trabalhado com muito empenho e eficiência, tendo em vista o período de tempo para execução de filmagens e demais processos.

Na pré-produção ficou definido que o uso de maquiagem era extremamente necessário para simular lesões no corpo e rosto da atriz, bem como a ordem de filmagem. Em paralelo, os responsáveis pela montagem do cenário trabalharam na composição das luzes do ambiente, na configuração de todo o equipamento de capitação de imagem, som, direção de arte e de fotografia. Com tudo pronto, as filmagens ocorreram com muita fluidez e eficiência, dentro do planejado na etapa de pré-produção.

A pós-produção foi a etapa mais longa, por conta dos processos de edição de imagem, sons, montagem, escolha das melhores filmagens. Porém, essa duração, cerca de 3 aulas, também foi prevista de acordo com o planejamento dos participantes.

O processo de finalização também ocorreu dentro do esperado e o filme de curta duração foi produzido com muito sucesso.

Dentre os obstáculos que poderiam surgir, nenhum deles estava relacionado com a etapas de produção em si, mas sim, tinham tudo a ver com as ferramentas para a execução geral.

Os equipamentos. No audiovisual é inevitável o alto custo dos equipamentos para tirar fotos, gravar vídeos, captar som, manipulação e edição dessas captações, maquiagem, etc. Desde as etapas mais básicas da educação, o acesso a equipamentos deste calibre são muito complicados, pois, as escolas públicas não possuem verbas suficientes para arcar com esses custos, e o distanciamento do audiovisual com a juventude nas escolas do ensino básico é crescente e lastimável; o que se estende para a atmosfera universitária, em que há equipamentos, porém, estão restritos a poucas unidades acadêmicas que impõem muitas restrições e burocracias, o que torna o acesso muito difícil e desmotiva os jovens que buscam trilhar os caminhos necessários para atingir o meio audiovisual. Por fim, há ainda a extrema dificuldade dos profissionais da área, que precisam encontrar maneiras infinitas para arrecadar quantias muito altas e então ter acesso a esses equipamentos. E o que resta ao professor?

Os docentes em audiovisual, enfrentam as mesmas dificuldades, e a solução mais viável é sempre recorrer a improvisos, equipamentos de baixíssimo custo que à base de muito esforço e criatividade conseguem ter um uso aceitável, mas ainda, sim, muito longe do ideal. Esse cenário torna muito complicada a realidade do audiovisual na região Norte.

Para a realidade da oficina, o professor usou de criatividade e tentativas de inovação para contornar a falta de recursos. O intuito do curso, desde o início, e que foi deixado sempre muito claro, foi o de que nenhum participante arcaria com custo algum; os equipamentos utilizados seriam de fácil acesso e a principal ferramenta seria: vontade. A premissa é: para que um filme tenha uma boa qualidade, basta uma boa ideia, criatividade e a constatação de que como toda forma de arte, o conceito e tema é o que terão de ser muito evidentes ao ponto de se sobressair às qualidades dos equipamentos. Para captar imagens usou-se celular smartphone, com tripé básico de smartphone com custo muito acessível; para captação de áudio, foram usados os microfones presentes no fone de ouvido, para sincronizar o áudio captado com o áudio das imagens da câmera na ilha de edição; maquiagem foi providenciada por uma das participantes que tinha acesso a um kit simples mas muito versátil, que aliado a técnicas de manipulação de massas e tintas tornou possível simular com muita propriedade e realismo as lesões graves na atriz; a mesma participante improvisou com lâmpadas comuns, papel sulfite

em volta delas e cabos para passagem de corrente elétrica, os suportes de iluminação que compuseram a luz do cenário; claquete para sincronização do áudio captado pelo microfone e as imagens gravadas da câmera, foi a própria mão de um dos participantes; figurino providenciado pelos próprios atores sob a supervisão e aval de qual seria usado, pelos próprios encarregados de realizar a função; a ilha de edição com software de edição de som e imagem foi o notebook disponibilizado pelo próprio professor, para que a participante encarregada da função de montar e editar o filme pudesse ter acesso ilimitado e realizar tudo aquilo para a qual foi designada.

As tentativas de improvisação descritas anteriormente tornaram um sucesso a proposta da oficina, que tinha como objetivo criar um curta-metragem a partir da elaboração de um roteiro, onde neste filme está aplicado todas as regras de teoria, linguagem artística e cinematográfica.

O papel do professor ainda assim é fazer possível o seu trabalho. No audiovisual, principalmente na região Norte, essa situação é muito recorrente e cabe ao docente, criar maneiras que tornem possível o ensino desta arte que há muito tempo tem se tornado um simples entretenimento para o grande público.

> Trabalhar com cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte. (NAPOLITANO, 2003, p.11)

O ensino das artes visuais, destacando a Fotografia e o cinema, exige empenho, boa formação, incentivo, todas as condições ideais para que, começando pelo professor, se tenha o crescimento pedagógico que ele almeja, assim, podendo contribuir na formação de novos professores de artes visuais, bacharéis, artistas do segmento, etc.; e na formação de um público que possa ampliar seu próprio repertório, a forma de ver, receber e consumir o que é produzido e a encarar as duas áreas como manifestações artísticas consolidadas, antes de tudo.

Considerações finais

O cenário audiovisual na região Norte é muito complexo, tendo em vista todos os problemas e obstáculos aos quais está refém. Mesmo em meio a uma situação bastante desfavorável, cabe ao professor a tarefa de sempre estar em busca de novas maneiras de lecionar e apresentar Fotografia e audiovisual, estando atento à criação de uma boa imagem para estas

áreas: atrativas, agradáveis; sem nunca esquecer que, acima de tudo, as produções concebidas são formas de arte.

Referências

AUMONT, Jacques e col. **A estética do filme**. Campinas, SP: Papiros, 1995.

NAPOLITANO, Marcos**. Como usar o cinema na sala de aula**. Contexto, São Paulo, Contexto, 2003.

STEPHENSON, Ralph; **DEBRIX**, J. R. **O cinema como arte**. Middlesex, Inglaterra: Penguin Books Ltd., 1969.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. **A Escola vai ao Cinema.** Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

GRILHÕES HISTÓRICOS DE UMA POLÍTICA COLONIALISTA DA ARTE-EDUCAÇÃO NO BRASIL

Caio De Sousa Feitosa[1] – UFPI

Resumo
Este trabalho é substrato de reflexões, análises e questionamentos abordados em uma pesquisa bibliográfica sobre as raízes das políticas colonialistas enfrentadas pela arte-educação no Brasil, em decorrência de sua pertinência e adequação aos tempos atuais, procurando pressupostos em teorias educacionais psicológicas como em Silva (1995), ora com abordagens decoloniais, sobre os efeitos da colonialidade, modernidade e iluminismo. Nesse recorte, objetivamos compreender os caminhos possíveis para um novo ensino de arte através da utilização de propostas como a valorização da subjetividade do estudante no processo de aprendizagem e a reflexão dos métodos educacionais avaliativos tradicionais, alterando-os de acordo com a necessidade de cada um. Fizemos uso da observação livre e das sínteses destas perspectivas. Ancorando-nos em teorias como o Umwelt, A/R/Tografia e Aprendizagem Significativa. Autores como Peres (2015), Moreira (2012), Ortiz (2014), Mignolo (2003), nos ajudaram a confrontar os dados para uma maior compreensão.
Palavras-chave: Arte-Educação. Grilhões. Colonialidade.

Introdução

> "Para cada mil homens dedicados a cortar as folhas do mal, há apenas um atacando as raízes".
> Henri Davi Thoreau

Como na floresta de Thoreau, as marcas coloniais ainda germinam silenciosamente no âmago de nossa sociedade atual, a arte-educação não está salva disto, ainda nos conectando a frase acima, existe muito mais direcionamento criticista para as práticas educacionais e os impactos sofridos pela educação através das políticas governamentais do que para as possíveis causas, efeitos e possibilidades alternativas de reflexão e reversão.

Para avançar é necessário observar o percurso existente, a partir dos acontecimentos pertinentes a determinado assunto, nos ancoramos nesta perspectiva para trabalhar questões da arte-educação no Brasil na atualidade. Questões estas que, são bem jovens, em se tratando da história de um país.

[1] Estudante do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Piauí- UFPI, membro do núcleo de pesquisa CORE- UFPI. @caiofeitosa62@gmail.com

Para compreender de que grilhões epistemológicos[2] da arte-educação nos referimos, é necessário que explicitemos de qual conceito de arte-educação estamos falando, este que trazemos de Barbosa (1980) ao perceber a arte-educação como uma categoria própria de profissionais que, licenciados em artes, exercem sua função de educador de forma preparada e qualificada.

Contudo, a efetivação desse conceito ainda está longe de se tornar tangível na realidade brasileira, daí surge nosso primeiro grilhão: os professores que ministram artes nem sempre são formados na área, ministrando a disciplina para complementação de sua carga horária, implicando em compreensões superficiais.

Para tanto, a arte-educação ao longo de sua história sempre passou por altos e baixos, Peres (2015) ressalta que embora houvesse uma lei que democratizasse o acesso ao ensino, igualmente existia a intuitiva de esvaziar os conteúdos de seu teor crítico e reflexivo.

Noutro momento, reconhecida como grande área do conhecimento, englobando subáreas específicas como a música, artes visuais, teatro e a dança, dando margem a maiores discussões e possibilidades no ensino.

Entre idas e vindas culminamos na forma concebida hoje, reduzindo a grande área do conhecimento ao enquadramento na área de linguagens, perdendo a observância em suas especificações de subáreas, podendo, por exemplo, professores de artes visuais ministrarem aulas de música, sem terem habilitação e domínio para tal, deste modo retornaram gradativamente ao ponto em que estávamos.

Contudo, estes são alguns dos acontecimentos, como anteriormente explicitamos, nos interessa saber quais fatores possam os ter propiciado, nos interessa saber o porquê de termos sempre a inconstância de um lugar na educação, nos interessa saber os porquês originários destes grilhões.

A que ponto replicamos ideias descontextualizadas de forma tão intrínseca ao passo de não analisarmos sua adequação a nossa realidade? Reproduzimos contextos que não são nossos? Afinal, o que está por trás das políticas colonialistas na arte-educação no Brasil?

Faremos uma análise de vários fatos sob a ótica de pensadores decoloniais e sua posição epistemológica acerca de temáticas recorrentes, provocando links entre o ensino de arte e

[2] Epistemologia é a teoria do conhecimento, do que este consiste, de como podemos obtê-lo e como podemos defender e justificar o nosso conhecimento.

questões como colonialidade, decolonialidade entre outros, autores com Ortiz (2014), Peres (2015), Mignolo (2003), nos ajudarão a desenvolver as ideias com maior clareza.

Desenvolvimento

Para nos debruçarmos com clareza sobre as questões emergentes da problemática abordada, é necessário que analisemos em macro certas perspectivas que nos possibilitem maiores mecanismos de compreensão, para entendermos a relevância da arte-educação.

Precisamos discorrer sobre como pensamos sua importância para a formação dos sujeitos, estes que entendemos como Moreira (2012, apud Uexkull, 1989) ao perceber o indivíduo como produto de seus atravessamentos sociais particulares, estes que por serem únicos nutrem sua subjetividade.

Não obstante a isso, está o papel de educar, este que nada mais é do que a socialização de conhecimentos de um indivíduo para outro, socialização esta que parte de sua experiência própria com o algo ensinado. Se assim pensarmos entendemos o perigo que sofremos de ser ligeiramente influenciados.

Um dos produtos desta capacidade foi bem utilizado pela perspectiva ocidental colonialista[3], que ainda nos dias atuais escava silenciosamente e influencia o modo de pensar e agir na atualidade. Para adentrar mais a fundo nesta problemática, abordamos primordialmente:

> A colonialidade nomeia a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o renascimento até hoje, da qual colonialismos históricos tem sido uma dimensão constituinte, embora minimizada (MIGNOLO, 2003, pág. 02)

O que Mignolo aborda são as ideias oriundas do pensamento moderno, provenientes do período pós-iluminista, que para efeito de retrospecto, buscava uma retomada da "cultura clássica" Greco-romana, o pensamento colonial imbrica aí, quando o pensamento moderno elenca uma direção unilateral para toda produção da história da humanidade. Explicitando bem dizemos que a modernidade é uma narrativa complexa:

[3] A continuidade das formas coloniais de dominação, mesmo após o fim das administrações coloniais, além de demonstrar que essas estruturas de poder e subordinação passaram a ser reproduzidas pelos mecanismos do sistema-mundo capitalista colonial-moderno. (ASSIS, 2014, pág. 614)

> Cujo ponto de origem foi a Europa, uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas, enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais escuro, a "colonialidade". (MIGNOLO, 2003. pág. 02)

Além de complexos de superioridade, subalternidade, hegemonia e outras mazelas provenientes da colonialidade, esta perspectiva nos trás uma versão limitada de nossa própria história, por trazer a Europa, e o ocidente como o centro do mundo, nos negando as contribuições das outras regiões do planeta.

Fato este que recai em todas as realidades, na escola do ensino básico, por exemplo, até o término do ensino médio o estudante aprende que a Grécia e Roma são senhoras do conhecimento, inebriadas de conquistas. Esquece-se que estas beberam em fontes como a arte chinesa, indiana, africana, japonesa entre outras.

Em detrimento desse modo de pensar o mundo surge o Orientalismo, como invenção proveniente do legado iluminista cartesiano de se encaixotar conhecimentos enquadrando-os em categorias. Quando as exportações conectaram o oriente com o restante do mundo de forma mais liberal, a Europa revela suas influências, mais não como igual, e sim como uma superiora, aquela que nomeia. Sobre estes atravessamentos, Said comenta:

> O Oriente expressa e representa esse papel, cultural e até mesmo ideologicamente, como um modo de discurso com o apoio de instituições, erudição, imagística, doutrina e até burocracias e estilos coloniais. (SAID, 1977. pág. 14)

Corrobora intrinsecamente com a importância das outras culturas para o avanço da civilização, contudo a colonialidade em sua sinuosidade se instaura em todos os âmbitos, fazendo com que até povos dominados, marginalizados recriem padrões colonialistas.

Retornando as origens, mesmo sabendo que não vivemos mais o colonialismo da forma escancarada de outrora, FANON (1968, pág. 212.) ressalta: "a guerra continua. E teremos de tratar por muitos anos ainda as feridas múltiplas e às vezes indeléveis deixadas em nossos povos pela derrota colonialista." Ainda sobre isto, é cabível analisar outros fatores que legitimam essa ideia:

> O imperialismo que hoje se bate contra uma autêntica libertação dos homens abandona por toda a parte germes de podridão que temos implacavelmente de descobrir e extirpar de nossas terras e de nosso cérebro. (FANON, 1968, pág. 212).

É necessário inclusive, que se observem os fatos históricos não como meros acontecimentos do passado, aqui nos propomos a questioná-los sob uma ótica crítica a fim de diagnosticar a permanência de práticas recorrentes ou não no modo de pensar atual.

Mesmo que guerras não ocorram materialmente nos dias atuais de forma generalizada, quem garante que não estão sendo travadas internamente? Apenas o pensar a respeito, colocando-se como pertencentes de contextos nos faz questionar tais coisas.

Contudo, vale ressaltar o que Fanon (1968) trás sobre os povos colonizados, o vértice de que é preciso entender que o povo colonizado não é apenas um povo dominado, tem inclusive a capacidade de se apropriar dos mecanismos dominadores para sua realidade, revertendo-os para o seu interesse.

Ao correr dos séculos, observamos todos estes acontecimentos puramente como fatos históricos isolados, como se estes não fizessem parte de nossa história, implicando inclusive no ponto de vista que temos hoje. Esquecendo, sobretudo de que forma esta história foi contada.

Trazemos esta perspectiva velada também para arte, e a educação em arte como legitimou a arte neoclássica em detrimento da romântica, por exemplo, quando não falamos de pintoras mulheres, na produção da história da arte, quando trazemos a criança como um mero "mini adulto" não entendido como sujeitos pensantes.

Spivak (2010) em seu livro, já nos instigava a um pensamento crítico sobre estas questões, afinal pode o subalterno falar? Entendemos este subalterno não só como aquele marginalizado, mais aquele que não tem o lugar de fala, como muitas vezes o estudante enfileirado e enumerado, recebe inerte o conteúdo pragmático da aula, sem diluir nada de sua vivência com o conteúdo exposto.

Pensar dessa forma da margem a detecção de outros grilhões, o de não pertencimento, o de não vínculo com o conteúdo, não se efetua a aprendizagem significativa de Ausubel, sob a ótica da Aprendizagem significativa como aquela onde "as ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe." (MOREIRA, 2012, pag. 02)

A escola acaba legitimando, se tratamos de arte-educação nos recorremos ao exemplo dos museus, logo nos recorre à mente este como um local da alta elite, onde apenas intelectuais o adentram, e assim também é ensinado. A partir daí também podemos intuir que, como as classes sociais são diversas, também como herança colonial que recebemos, temos um povo muito díspar.

Quando a escola elenca modelos de um estrato social específico, acaba passando um pente fino pela clientela que possui, os que não se apropriam do anteposto vão ficar pelo caminho, já os que se adéquam passam a reproduzir os padrões e conhecimentos que receberam.

Desde épocas coloniais pessoas socialmente excluídas por gênero, etnia, orientação sexual, situação econômica ou alguma patologia, tiveram muito mais dificuldade para ter acesso à educação, sobretudo uma educação de qualidade. Em detrimento disto muitas vezes estes indivíduos são privados de conhecimento artístico, uma vez que, nas instituições de ensino não encontra artes como uma matéria prioritária.

Deste modo, pessoas com menos acesso a cultura do estrato social dominante, tem que compensar esta falta de acesso ao conhecimento, tendo que se esforçar mais que os outros para conseguir chegar ao mesmo nível de alguém que pertence a estas camadas.

Trabalhar sobre questões que envolvem o ensino de arte é um campo amostral delicado, com desdobramentos específicos dos quais não podemos comentar em detalhes em um registro tão curto, contudo, pudemos analisar alguns grilhões epistemológicos da arte educação de forma crítica, observando seus impactos para a educação.

Trabalhamos a questão do currículo de arte na historicidade observando suas particularidades em conformidade com a realidade da época e a inadequação do modelo instituído no período colonial, percebemos que suas alocações se alinharam através de uma linha tênue e profunda, oriunda da herança colonial que recebemos.

Esta que, valoriza uns em detrimento de outros, é cartesiana, no sentido da sistematização excessiva, numa busca incessante pelo enquadramento de todas as coisas em subcategorias, impactando inclusive na forma como analisamos a realidade, uma que geralmente é fragmentada.

Sobre isso, podemos perceber as repercussões disto quando percebemos que educação artística está voltada a uma educação mercenária, visando o meio industrial, que direciona os alunos somente para o que é utilitário e necessário de forma técnica e reprodutiva.

A arte-educação precisa se desprender desses grilhões, arte deixou de ser algo que tem sua liberdade para seguir um caminho deixado pelas forças de produção a transformando, como Ana Mae Barbosa diz no livro John Dewey e o ensino da arte no Brasil: uma arte de "Recorte e Colagem".

O ensino da arte não busca desenvolver mais recursos que instiguem uma reflexão e questionamentos para desenvolver a criatividade valorizando o sujeito e sua liberdade. Ademais

o modelo pós-moderno oriundo da revolução industrial e pensamentos pós-iluministas, nos fizeram aprender a primar pela tecnicidade.

Sempre vislumbrando caminhos mais curtos, ou restrições nas formas de pensar o ensino da arte, evidenciado de forma mais clara nas disciplinas de história da arte, ou já abrimos alguns livros didáticos e observamos nos sumários outros conhecimentos que não fossem arraigados a Grécia, Roma e a Europa de um modo geral?

Nesse sentido, artes tão importantes quanto, que tiveram e tem participação efetiva no processo gradual da arte na história da humanidade deixaram de ser mencionadas, ou quando lembradas, foram empacotadas em caixas, a arte africana dentro da egiptologia; toda uma arte ocidental japonesa, indiana, chinesa dentro do cubículo denominado japonismo, as artes da América Latina, entre outras tantas.

Não obstante a isso, o ensino de arte no Brasil sempre se manteve muito engessado, parado no tempo, mesmo quando se fala em arte Greco-romana, não se pensa na atualidade, mas apenas em suas vanguardas, por exemplo.

Este entre outros fatores propiciaram a história da arte como uma fatia de bolo, onde a maioria dos estudantes termina a educação básica e o ensino médio sem ver o restante do bolo, ora, se nos propomos a mostrar apenas uma ótica, é de se esperar que convenções universalizadas surjam.

Seguindo o princípio da inércia de Newton, quando diz que um corpo em movimento permanece em movimento, constata nossa percepção a respeito da historicidade do ensino de arte no Brasil, pouco mais de 500 anos de uma educação desigual em estratos sociais diferentes, inadequações a contextos específicos, propiciam desencontros.

Com isso o corpo permanece em movimento, ao passo que sua resistência vai diminuindo, porém ainda pode ser sentida. Podemos perceber os impactos dessas condutas no modo como os indivíduos percebem o mundo, Bauman trás que:

> Na verdade, nenhum molde foi quebrado sem que fosse substituído por outro; as pessoas foram libertadas de suas velhas gaiolas apenas para ser admoestadas e censuradas caso não conseguissem se realocar, através de seus próprios esforços dedicados, contínuos e verdadeiramente infindáveis, nos nichos pré-fabricados da nova ordem (BAUMAN, 1999, p. 13)

Incorporando esta acepção de Bauman em paralelo ao nosso contexto educacional atual, trazemos questões como a hegemonia de poder, a hierarquia, a valorização de cânones

ocidentais, como algo passado, dizemos "o período colonial", contudo comportamentos se transportam no tempo e espaço, ao passo que as novas gerações reproduzam os mesmo costumes de 500 anos, sem que percebam, a repetição leva a adequação.

Na sala de aula, em meio às práticas o sujeito educador está tão preso a normas e a rotina imposta pelas intuições, que se esquecem da subjetividade dos alunos, que cada ser é diferente, que são de classes diferentes e nem todos tiveram o mesmo acesso ao conhecimento em todas as áreas, assim virando uma aula de repetição programática, prejudicando os estudantes ao invés de promover mecanismos facilitadores à aprendizagem.

Para as questões da arte-educação é importante se perceber enquanto sujeito ativo e modificador da realidade, isto é, pensar decolonial, ou seja, tomar consciência de ser pertencente a incontáveis gerações de patriarcado, colonialismo, hegemonia.

É, sobretudo, saber que condutas pertinentes a esses certames estão intrinsecamente ligadas a si, contudo, percebê-las e estar na constante observância para mudá-los e readequá-los ao que lhe convier é também seu papel.

Um dos inúmeros recursos que o arte-educador atualmente dispõe é a de redescobrir novas formas de ministrar aulas, dentre muitos, destacamos a A/R/Tografia como metodologia e ferramenta pedagógica, na sala de aula, além do professor cabem artista e pesquisador, aquele que ministra o conteúdo e consegue vinculá-lo a diversas práticas e metodologias, não se atendo aos métodos convencionais. Deste modo:

> Ao colocar a criatividade à frente do processo de ensino, pesquisa e aprendizagem, a a/r/tography gera inovadores e inesperados insights, incentivando novas maneiras de pensar, engajar e interpretar questões teóricas como um pesquisador, e práticas como um professor. (DIAS, 2012, pág. 05)

São metodologias assim que aguçam a mente dos estudantes propiciando uma nova percepção a cerca dos conteúdos abordados, do mesmo modo, propicia que o arte-educador se redescubra sempre a cada processo, descobrindo novas habilidades em si e na classe, nutrindo o pensamento crítico e a subjetiva irrestrita de toda uma educação básica e média regrada a fileiras de carteiras e conteúdos mal digeridos.

Considerações finais

"Escravizados pelo "novo" estão aceitando métodos conservadores mistificados por mascaras modernas, devido à falta de conhecimento sobre o passado e a ignorância teórica."

(BARBOSA, 2008) É necessário que se vá além do que é tradicional, além do plano de aula estabelecida pelas instituições que promovem a tecnicidade de ensino.

Portanto, é necessário ver a subjetividade de cada estudante como um ser co-autor no processo de aprendizagem em sala de aula, para propor um ensino de qualidade, buscando preparar estes estudantes não só para o mercado de trabalho mais para a vida de modo a propiciar auto-reflexões críticas.

Em constantes transformações, sobretudo no Brasil um país contemporâneo, imbricado por contextos diversos, o arte-educador se faz um desbravador de contextos, convidado a sempre repensar o seu educar de modo a propiciar aquela aprendizagem significativa proposta em Moreira (2012).

Igualmente se dá a necessidade de aliar e explicitar a pertinência do pensar arte não só como uma ferramenta técnica profissional, ou aprazível de nota, mas como uma propiciadora de conhecimentos múltiplos, transversando conhecimentos teóricos a práticas e pesquisas como a A/R/Tografia em Dias (2013), por exemplo.

Suscitando reflexões, analisando o passado de forma crítica, observando nossos altos e baixos, olhando mais as raízes do que as folhas, objetivamos desta forma corroborar com mudanças significativas ao educar, tornando a escola não mais uma legitimadora de desigualdades, mas como uma socializadora de experiências e conhecimentos diversos.

Entendemos o processo de educar como o um ato de persistir com delicadeza, quando se tem uma extensa trajetória educacional conservadora e tradicional é difícil esperar modificações milagrosas no sistema educacional ou mesmo na acepção de metodologias inovadoras pelos estudantes. Em relação a isto, o professor deve partir do que o aluno já conhece.

Quando proporcionamos ligações um novo processo se estabelece, os processos de descoberta e assimilação da aprendizagem então são possibilitados, tudo isso viabilizado por uma simples adequação, esta que deve partir de uma observação acurada das particularidades de cada estudante.

Inspiramo-nos em Guatarri (2001) ao entendermos que é importante que façamos micro revoluções, travar batalhas contra heranças de milhares de anos que recaem até mesmo em nossa forma de agir e pensar não é uma tarefa fácil, contudo, se em nossos contextos conturbados, plantarmos uma semente de reflexão, questionamento e pertencimento a cada temática abordada, talvez no futuro colhamos frutos de pensamento crítico.

Referências

SAMPAIO, Jurema. **O que é arte-educação?** Editoria: arte-educação. São Paulo: 2006. Disponível em: https://texsituras.files.wordpress.com/2010/04/o-que-e-arte- educacao1. Doc.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil**. 8ª edição, Cortez Editora. São Paulo: 1982

PERES, José Roberto Pereira. **Questões atuais do Ensino de Arte no Brasil; O lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular.**

MIGNOLO, Walter D. **Colonialidade o lado mais escuro da Modernidade.** Revista Brasileira de Ciências Sociais- Vol. 32. Rio de Janeiro: 2017.

SAID, Edward. W. **Orientalismo o Oriente como invenção do Ocidente.** Tradução Thomás Rosa Bueno. São Paulo: Companhia das letras. 1990.

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra. Tradução de José Laurênio de Melo.** Editora Civilização brasileira S.A. Rio de Janeiro: 1968.

SPIVAK, Chakravort Gayatri. **Pode o Subalterno Falar?** Tradução Regina Gulart Almeida, Marcos P. Feitosa, André P. Feitosa. Editora UFMG. Belo Horizonte: 2010.

MOREIRA, Antonio Marco. **O que é afinal Aprendizagem Significativa?** Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 23 de abril de 2010. Aceito para publicação, Qurriculum, La Laguna, Espanha, 2012.

SILVA, Olinto do Valle Gilda. **Capital cultural, Classe e Gênero em Bourdieu.** INFORMARE- Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação. ECO/UFRJ-IBICT/CNPq. Rio de Janeiro: 1995.

JENSEN, Sinding Jeppe. **Introdução: temas epistemológicos para o estudo da religião.** Tradução de Eduardo Rodrigues da Cruz. Epistemologia Epistemology. Editora Rever. Londres: 2013.

ASSIS, Teixeira Ficher Wendell. **DO COLONIALISMO A COLONIALIDAE: expropriação territorial na periferia do capitalismo**. Caderno CRH, v.27. Salvador: 2014

BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Zahar. Campinas: 1999.

DIAS, Belidson. **Preliminares: A/R/Tografia como Metodologia e Pedagogia em Artes.** Editora UFSM. Brasília: 2013.

GUATARRI, Félix. **As Três Ecologias.** Tradução Maria Cristina F. Bittencourt. Éditions Galilée. Campinas: Papirus, 1990.

IMAGENS E PESQUISA QUALITATIVA NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS CRÍTICOS NA AMAZÔNIA

Jocivannia Maria de Sousa Nobre Dias[1] - PUC – GO
Ronne Franklim Carvalho Dias[2] – UFG

Fundação de Amparo à Pesquisa – FAPEG/GO

Resumo
Este trabalho visa discutir alguns aspectos da pesquisa qualitativa para a produção de conhecimentos nas áreas de educação e arte. São apontamentos com base nos projetos de pesquisa de pós-graduação de dois autores, vinculados a instituições distintas, trazendo a cultura como cruzamento comum entre as suas linhas de pesquisa. Fazendo um breve apanhado de elementos constituintes da pesquisa de campo com uso de imagens e sua importância tanto, especialmente, para o ensino superior, como para o contexto da educação básica. Com a perspectiva de levantar algumas problematizações educativas a partir de imagens de arte e de ações escolares a fim de traçar interpretações e análises críticas com base nos sentidos e significados em circulação de um contexto amazônico.
Palavras-chave: Imagens locais. Pesquisa qualitativa. Arte/Educação.

Apresentação

Ao escrever este artigo, inicialmente, resgatamos da memória resíduos dos modos de fazer pesquisa na licenciatura em educação artística, na condição de graduandos na década de 90 no Estado do Amapá (acreditamos que as metodologias ali trabalhadas não seriam tão diferentes no restante do país naquele período, quando também partilhávamos de experiências semelhantes em congressos nacionais de nossa área, como o Confaeb).

Naquele tempo, dos anos 90, a metodologia da pesquisa científica concentrava basicamente certos modelos de forte influência positivista, raramente, a escrita acadêmica saia das fôrmas dos Trabalho de Conclusão de Curso-TCC. Aquele modo prescritivo de construção

[1] Pós-graduanda - Mestrado em Educação da Escola de Formação de Professores e Humanidades/PUC-GO, da linha de pesquisa Educação, Sociedade e Cultura (turma 2019). Professora da rede pública estadual do Amapá/SEED-GEA. E-mail: jocivanniadias@gmail.com

[2] Pós-graduando - Doutorado em Arte e Cultura Visual pela Faculdade de Artes Visuais/UFG. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás-FAPEG. Professor de arte do Instituto Federal do Amapá-IFAP. E-mail: ronnefranklim@gmail.com

do texto científico também nos acompanhava nas especializações *lato-sensu*, visto que, pouco se ouvia falar de projetos de pesquisa em arte ou de grupos de pesquisa na área de artes.

A carência de professores com titulação de doutorado nas universidades, talvez fosse a principal dificuldade de um desenvolvimento consistente na produção científica local e regional amazônica até o final do século XX, visto que, os efeitos acadêmicos de atuação científica impactam numa melhor preparação aos licenciados egressos na construção de estratégias metodológicas e pedagógicas para enfrentar as múltiplas realidades da sala de aula.

Fazemos deste ensaio (escrito à quatro mãos) um exercício de memória e de reflexão metodológica, agora observado na posição de pós-graduandos (*stricto-sensu*)... A partir da relação que fazemos de alguns episódios, acontecimentos e maneiras de trabalhar e conceber pesquisa recorremos numa tentativa de provocar outras possibilidades investigativas para a arte e educação como a pesquisa qualitativa (já aderida em nossos projetos de pós-graduação), sem perder de vista um caráter crítico epistemológico e político com que o conhecimento nas áreas de humanas tem se construído.

Pretendemos aqui trazer à tona outras questões como o contexto cultural e a posicionalidade tanto dos sujeitos pesquisadores como dos colaboradores envolvidos, questões muitas vezes encontradas submersas em águas obscurecidas por modos padronizados (e ainda reducionistas) de fazer pesquisa em arte e em educação, ou seja, abordagens metodológicas que já não correspondem (se um dia deram conta disso) a uma análise mais profunda das realidades complexas, contemporâneas e envolventes de nosso meio social. Como faz refletir Tourinho (2016, p. 77) "não há uma única, correta, definitiva e eficiente prática para aprender, pesquisar ou ensinar qualquer tema, conteúdo ou ação".

Assim, recorremos ao uso pedagógico de imagens sejam reproduções de obras e arte, sejam fotografias das práticas do cotidiano, para trabalhar percepções, interpretações, reflexões e a partir do campo visual projetar-se em outros desdobramentos ou conexões estético-artísticas. Trazemos a imagem para o processo de mediação educativa como deflagradora de indagações, ideias e ações na interface entre ensino, pesquisa e o mundo.

A pesquisa qualitativa em educação e arte

Nos primeiros anos deste século XXI, o uso da pesquisa qualitativa tem se ampliado e se tornado "uma proposta de pesquisa consolidada e respeitada em diversas disciplinas e contextos" (FLICK, 2009b, p. 7). Nesse viés, fazer pesquisa qualitativa é uma saída teórico-

metodológica para além do cunho disciplinar de modelos teóricos já testados, como o positivismo, daqueles procedimentos que identificavam variáveis e *isolando-as* de seus contextos para obterem validação científica.

Com a pesquisa qualitativa (BAUER; GASKELL, 2002; DENZIN e LINCOLN, 2006; FLICK, 2009a e 2009b; GONÇALVES; HEAD, 2009; STAKE, 2011) é possível analisar o fenômeno social "de dentro" de seu "contexto natural", esmiuçando os sentidos dos sujeitos em suas "experiências e interações" em circulação social (FLICK, 2009a, p. 8-9). A verificação de um fenômeno ou objeto estará sempre *em relação* ao contexto social, histórico, político e simbólico, sem ignorar as percepções dos sujeitos no jogo de sentidos e significados.

Para melhor compreender um modo de fazer pesquisa qualitativa, Flick (2009a, p. 21-25) demonstra a variedade de perspectivas que se pode interligar: (1) **objetos de pesquisa:** estudá-los como são *representados* em seus campos empíricos; (2) **participantes:** considerar os *significados sociais e subjetivos* de seus conhecimentos e práticas em interação na vida cotidiana; (3) **pesquisador:** perceber a *reflexividade* de seu papel no processo da pesquisa como parte explícita da produção de conhecimento como torna-se dado em si mesmo; e para não deixar de destacar o (4) **cenário:** "as teorias são desenvolvidas a partir de estudos empíricos (...) enquanto conhecimentos e práticas *locais*".

É importante salientar que escolher a pesquisa qualitativa como base metodológica é valer-se de um caminhar sob risco de incertezas e deixar-se enveredar em travessias disciplinares e práticas do cotidiano. Com ela podemos escolher procedimentos de modo flexível sem fugir do rigor teórico-metodológico para as investigações de realidades complexas como o da arte na educação. O caminhar metodológico se constrói num estado de atenção constante sem priorizar uma única perspectiva ou se desligar de outras dimensões que o campo possui, é o que Irene Tourinho (2016) nos provoca pensar:

> Acreditar numa fórmula 'certeira' seria aderir-se a uma metodolatria – depender, submeter-se, prender-se a uma metodologia ou modo de praticar – atitude que congela a capacidade de explorar, de vagar em busca de caminhos possíveis, provocando desvios e indagações (TOURINHO, 2016, p. 77).

Um dos riscos por não se desapegar de fórmulas ou receitas metodológicas é de firmar-se em conhecimentos 'monológicos', como consequência e no exercício docente permitir uma cisão dos conhecimentos tratados com o contexto e o cotidiano,

> O conhecimento monológico é produzido na procura racionalista de ordem e certeza. Nessa trilha, um indivíduo solitário, abstraído dos contextos culturais, discursivos, ideológicos e epistemológicos que moldaram a ele e aos métodos de pesquisa e estratégias interpretativas que emprega, persegue um conhecimento objetivo acerca de coisas em si, desconectadas (KINCHELOE, 2007, p. 39).

O conhecimento monológico, para Kincheloe (2007, p. 39), é reducionista ao racionalizar e objetificar a vida humana, tal método "é incapaz de ir além da experiência unilateral de um indivíduo com o mundo", ou seja, a visão de uma dimensionalidade única desconsidera a complexidade das relações humanas e do mundo em volta.

Quanto à tridimensionalidade, interpretação e empreendimento na pesquisa qualitativa

Para Candinin e Connely (2011, p. 85), o processo de educação é viver experiências narrativamente, assim como, pesquisar em educação é pensar em métodos narrativos a partir de um entrelaçamento de elementos (essa perspectiva metodológica tem como base uma proposta educativa de John Dewey trabalhada a partir da *interação*, *continuidade* e *situação*), demonstrando a complexidade do campo de pesquisa como *espaço tridimensional*.

A tridimensionalidade aparece quando o pesquisador considera as várias dimensões em que o objeto de estudo faz parte. Já para o ensino, o tridimensional se revela quando o professor percebe o ambiente, se habilita olhar para todos os lados, e provoca nos alunos os vários ângulos de observação. Ao interligar método com as dimensões interpessoal/social, temporal e espacial assume-se a complexidade do campo em estudar fenômenos educativos. É quando a pesquisa qualitativa numa combinação não estática ou isolada de pesquisa/ensino, torna-se movente e vinculada às realidades do cotidiano, para conceber e interpretar ambiguidades e dissonâncias no campo de trabalho.

A pesquisa de campo é de **crucial importância** em nossos projetos em Educação / Arte e Cultura visual considerando as demandas de dados e fontes que só podem ser obtidos no contato direto com o campo de trabalho, nas intensas e complexas relações do ambiente escolar. Pesquisas que priorizam o campo empírico podem trazer grandes contribuições para o desenvolvimento no processo ensino e aprendizagem, da própria sala de aula, 'lugar prático', onde retornaremos para o exercício docente. De acordo com Gonçalves (2001):

> A pesquisa de campo [...] exige do pesquisador um encontro mais direto. Neste caso, o pesquisador precisa ir ao campo onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu

> e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...]. (GONÇALVES, 2001, p. 67).

O campo nos possibilita uma interação no espaço onde a temática da pesquisa acontece, nessa interação é possível detectar inclusive as expressões corporais dos sujeitos colaboradores, como acontece no diálogo com a vida, como atesta José Filho (2006, p. 64) "o ato de pesquisar traz em si a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretende investigar e com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos". Justamente porque o campo é dotado de surpresas, de caminhos que vão se delineando, por isso criativo.

A pesquisa qualitativa é *interpretativa* sendo construída a partir de *descrição densa* do objeto, participantes, pesquisador e cenários. Para Geertz[3] (1989) a descrição se torna densa quando espessas camadas de informações criam complexidade e interconexões entre si, no contexto local e articulam a teorizações socioculturais, considerando o estudo de cultura "não como uma ciência experimental em busca de leis gerais, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado." (GEETZ, 1989, p.15).

É possível na pesquisa qualitativa construir ferramentas metodológicas necessárias que se ajustarão ao campo de trabalho. Os instrumentos modelados aos elementos, artefatos e situações, ou seja, às condições do campo são auxílio de navegação ao flagrante processo de investigação. A composição da pesquisa se faz de sujeitos singulares, perspectivas particulares de mundo em contexto espaço-temporal específico.

Perceber a pesquisa em educação como *empreendimento* é uma discussão levantada por Paraíso (2012, p. 23-24), ela compreende ser necessária a invenção e ressignificação de procedimentos que possibilitem ler diferentes elementos como artefatos culturais da cena investigativa. Desse modo, as abordagens metodológicas críticas e pós-críticas (PARAÍSO, 2012; SILVA, 1999) nos permitem planejar uma proposta de pesquisa que ofereça modos específicos de interrogar, de criar estratégias descritivo-analíticas e de configurar conceituações, ambas produzidos com base no trabalho de campo, ou seja, o aprendizado significativo acontece na experiência de fazer pesquisa empírica.

Esse viés metodológico contribui-nos a perceber a complexidade de tramas, movimentos, reflexos da realidade, da vida, de um cotidiano rico e dinâmico. Essa compreensão de pesquisa se faz com modos de narrar que se constroem a partir de um movimento

[3] Tese monográfica thick description, toward an interpretive theory of culture de 1973.

"influenciado por uma nova sensibilidade, pela dúvida, pela recusa em privilegiar qualquer método ou teoria" (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 17).

Considerando nossas investigações em andamento (dissertação e tese), o trabalho empírico é procedimento crucial para a *produção de dados* (dados não necessariamente coletados como se fossem informações prontas). Objetos, sujeitos colaboradores, pesquisador/a e cenários, são elementos componentes do processo metodológico de nossas pesquisas, colocados em perspectiva na relação com a arte e a educação, para assim perceber os conhecimentos produzidos nesses entremeios. A compreensão de pesquisa por meio da abordagem qualitativa, se amplia e torna-se mais rica quando se ancora na necessidade/possibilidade de problematizar concepções e práticas de arte, imagens e artefatos visuais que povoam a superfície dos acontecimentos culturais, cotidianos, institucionais e pedagógicos. É sob uma liberdade interrogativa que pretendemos abordar um processo educativo a partir de imagens e suas relações no tempo e no espaço, pessoais/institucionais, culturais/sociais, como elementos que se infiltram e encharcam as atividades pedagógicas.

Imagem como fonte de pesquisa e interpretação

Fig 1. Apresentação do Projeto pedagógico: "Esquadrão Sou do Bem". 2016. Macapá-AP. (Acervo da escola).

A imagem acima trata da culminância do Projeto Pedagógico Esquadrão Sou do Bem, realizado em uma escola pública na cidade de Macapá-AP, ano de 2016. Um projeto pensado e elaborado por professores e gestores para amenizar o problema da violência naquela escola. As ações educativas acontecem de forma permanente desde o ano de 2015. Um dia de apresentações (como ápice do projeto) ocorre no final de cada ano letivo, onde a escola abre as

portas para a comunidade, sem falar que antes oportuniza espaço para os próprios alunos se manifestarem em suas performances, com predominância, as de natureza artístico-estéticas como: teatro, poesia, música e desfiles de moda, realizado neste espaço que é contemplado nesta imagem da quadra da escola onde estudam.

A escola situada numa zona periférica e portuária da capital, onde boa parte da clientela escolar advém de uma cultura ribeirinha[4] e de famílias com baixo poder econômico. Ao adentrar a imagem (Fig. 1) podemos perceber um dia incomum para os alunos, um momento festivo na escola onde a grande participação de alunos é atraída por eles mesmos. A escola tornou-se um espaço distinto, onde os estudantes mostram seus próprios talentos, ou melhor, se mostram. Vemos uma oportunidade para problematizar uma certa euforia nos rostos dos estudantes visualizadores e *performers*: a alegria seria por reconhecerem-se como protagonistas das suas histórias? Estão eles sentindo uma oportunidade para ser valorizados?

Ao observar as cores em verde e amarelo, atravessadas por faixas no cenário da quadra, poderíamos remeter para além de uma ideia de patriotismo ou nação? Talvez, seria uma forma de acolhimento institucional? A ideia de pertencimento a uma sociedade educativa capaz de acreditar e investir em algo que é maior do que a si mesmo, maior do que a própria ideia de ser brasileiro? De sentir-se cidadão (em dignidade no termo mais profundo), talvez seja essa a principal função do projeto no enfrentamento à violência.

Não é difícil perceber na imagem a expectativa que envolve os alunos, professores, gestores e comunidade escolar ao posicionarem-se para o centro da quadra, tal espaço para as apresentações é o foco e a prerrogativa desse dia. Visto que, a maioria desses alunos não visitam museus, galerias ou mesmo monumentos turísticos locais, não frequentam ambientes como cinema e teatro ou outros espaços de laser e cultura fora do bairro onde moram.

Os olhares apostos, na expectativa de verem, serem vistos e prestigiados no centro do palco, isso se confirma ao registrarem com celulares, pois alguns ficam de pé, outros agachados ou sentados, procurando a melhor posição para assistirem e gravarem tal evento. Gestos e expressões que se cruzam, entreolhares por toda a extensão do ambiente, não estariam os estudantes se percebendo como sujeitos do processo educativo e avaliadores de si mesmos? De todo modo, esses não estariam buscando o melhor ângulo para perceber e participar de ações que façam sentido em suas vidas?

[4] Ribeirinho é um termo empregado para denominar culturalmente famílias moradoras das margens dos rios da Amazônia.

Ao recordar-me (eu, autora) dos meus anos escolares como aluna (décadas de 70 e 90), por um lado, raramente percebia algum problema de indisciplina, na relação de alunos com professores ou entre alunos. Por outro lado, naquele período não recordo vivenciar um evento que reunisse alunos para mostrarem-se em seus potenciais artísticos dentro da escola. É interessante refletirmos sobre as diferenças e necessidades de cada realidade educativa ao longo do tempo, e poder perceber os pontos que demarcam modos de pensar e praticar a sociedade como bem explicita Tourinho (2016, p. 79): "É necessário relembrar que o campo de atuação do/a professor/a tornou-se, hoje, muito mais vasto e expandido do que a capacidade dos conceitos de 'práticas' e de 'metodologia' podem abranger".

Assim é a imagem (Fig. 1) como efeito de uma narratividade, ou seja, ela extrapola a ideia de uma cena estática e isolada. Os elementos da cena convidam o leitor a percorrer o olhar na procura e na expectativa de algo que hora se realizou, hora está para acontecer... Utilizar de imagens na pesquisa ou no ensino é instigante quando se percebe seus desdobramentos como de um acampo aberto a novas possibilidade de ensino e aprendizagens.

Imagem e construção de conhecimentos

Num jogo popular de adivinhação com base na pergunta inicial do: "o-que-é, o-que-é"?! Em que se instiga a resolução a pensar por imagens, de certo que muitas perguntas exige dos participantes um esforço mental para criar conexões entre repertórios imagéticos já armazenados e outros ainda não pensados. Nesse aspecto o jogo ganha potência criativa e educativa ao acionar nos desafiados a imaginação lúdica. Pensar através de imagens é um modo tão comum de fazer conexões mentais no dia-a-dia do que se possa mensurar.

Relaciono esse jogo de perguntas para iniciar o processo de interpretação de imagens (ou artefatos ou arte), seria um modo de construir análise a partir dos conhecimentos acumulados nas experiências culturais e ao mesmo tempo numa abertura para novos conhecimentos. Para isso, situamos a seguinte pergunta: *O-que-é, o-que-é?! "Tem coroa, mas não é rei! Tem escama, mas não é peixe"!?* A resposta já reservada aparentemente como óbvia (por ser uma das mais populares adivinhações), desde a primeira metade do enigma, remete dentre tantas respostas possíveis, a uma inevitável vinculada à imagem de um abacaxi.

Fig 2. Abacaxi de Luiz Porto, 2017. Macapá-AP. (Acervo do autor).

Uma das perguntas iniciais que me fiz ao deparar-me com a imagem de um abacaxi, produzido pelo professor de arte Luiz Porto[5] (um artistas de reconhecimento social no Amapá), uma gravura de aparência figurativamente convincente se poderia me trazer questões para além de seus elementos gráficos ou formais? Como, por exemplo, questões críticas e políticas nesse jogo de adivinhação afirmativa-negativa: *ter e não ser* poderia vincular como problema de discussão ontológica e epistemológica em torno da imagem para a educação?

A policromia serigráfica com nove cores (para ser preciso) é resultado de meses de trabalho duro, como mesmo declarou o autor: ***"...fruto de uma pesquisa poética"!*** Porto realizou experimentos gráficos em várias impressões, através de técnicas computacionais e aplicação de cores em várias camadas.

Entretanto, de tantas questões possíveis, uma inevitável pergunta: por que a figura de um abacaxi para se dedicar com afinco a uma pesquisa poética? Por que não outra fruta ou objeto? Mas, já que é um abacaxi, poderei questionar aquilo que parece óbvio e ao relacionar ao enigma, também reformulá-lo: *"Já que tem coroa, por que não pode ser rei"?* Apesar de ser um de seus trabalhos mais recentes, arrisco dizer uma resposta: o fruto tem a estreita relação com o passado local da infância do autor, com sua cidade natal.

[5] Professor do Curso de Desenho Artístico do Centro de Educação Profissional Cândido Portinari-AP.

Luiz Porto é natural de Porto Grande (sua família pioneira emprestou o sobrenome para nomear o lugar), cidade situada na rota de mineradoras que exploram ouro além de outros ricos minérios, como o popular manganês, essa exploração atiçou o imaginário popular atraindo muitos imigrantes, causando uma "explosão" demográfico sem precedentes nessa região do Amapá, consequentemente, trazendo uma série de problemas sociais de várias ordens.

Não vejo por acaso que a utilização de tons reluzentes de amarelo e ocre prevaleçam na imagem do fruto, considerando que o município de Porto Grande (110 km da capital Macapá) tem o abacaxi (*Ananas comosus*) como sua "mina de ouro" vegetal, por este ser um dos principais produtos agrícolas do estado amapaense. Talvez o contraste da figura e fundo declare a precária realidade econômica, considerando cidades com pouco mais de 20.000 habitantes (como Porto Grande) no Amapá, é possível fazer uma analogia como um pano de fundo social obscurecido de escassas oportunidades de trabalho e emprego.

Chega-se a perguntar se os atributos do fruto abacaxi não seriam aqueles que sinalizam uma imagem (dentre outras) de identidade e conquistas, ao sabor do movimento econômico e cultural da cidade? Se a imagem do abacaxi pode ser vista como a representação de uma conquista social, sob luta diária na figura, especialmente, de trabalhadores rurais que ralam, literalmente, seus corpos dia-a-dia nas plantações para se manter de pé (como um sustento social)?

Pois, a circulação da imagem do abacaxi em contexto local, especialmente, da cidade de Porto Grande, não remete somente a um fruto tropical a ser cortado na mesa, seu significado social (dentre outros) sonda uma imagem compatível ao labor, à economia e seus efeitos produtivos. Estaria a imagem do abacaxi associada a visualidades de trabalho local, e a ideia de "descascar abacaxi" estaria mais distante de enfrentar um impasse e mais próximo de buscar uma resolução social?

Considerações finais

A pesquisa qualitativa demonstra um potencial para a produção de conhecimentos, seja pelo âmbito da pós-graduação, seja pelo ensino da educação básica em considerar o trabalho de campo um grande aliado pelo contato direto com colaboradores, pelo uso de imagens/arte/artefatos, pelos sentidos e significados locais. Entretanto, tal modo de fazer pesquisa exige um esforço a mais de pesquisadores e professores, para diminuir o comodismo

(como pretenso sucesso de atuação) e aumentar as chances dos riscos epistemológicos nos deslocamentos do cotidiano...

A imagem da culminância do projeto pedagógico (Fig. 1) revela uma certa satisfação dos partícipes na colaboração do projeto tanto nas apresentações como na organização do evento. Sem dúvida, uma chance de atuação pessoal e social dos alunos se faz naquele espaço escolar, que outrora, estavam contidos ou não despertados por falta de oportunidades. Não obstante, as incertezas vividas em situações de agressões em tempos atrás, agora dão espaço a outras perspectivas através do projeto de enfrentamento à violência na escola, onde os alunos assumem e compartilham responsabilidades, se veem e se mostram por meio de várias ações, como as artístico-estéticas.

A imagem do abacaxi (Fig. 2), na gravura do professor Porto, talvez seja mais do que uma representação artística, talvez um problema imagético, uma metáfora para o ser social, um enigma visual que através da arte encontra motivação de indagar o óbvio de si, do outro, do lugar. Sem dúvida, configura-se uma questão estética em que o desafio está em abrir-se numa reflexão constante a tudo que parece *ser* (que talvez não o *seja*)...

O exercício de análise das imagens apresenta uma riqueza surpreendente e envolvente, à medida que adentramos os detalhes de uma representação visual, a interpretação torna-se uma dimensão elástica. Onde a arte e cultura visual traz a possibilidade de um olhar diferenciado, um olhar crítico que movimenta-se para dentro e para fora do momento e do local. A dimensão vivida e experimentada, que está envolto à realidade cultural, trazendo traços constituintes e significativos daquela experiência vivida.

Compreender arte e imagem vinculadas ao contexto educacional é um percurso de descobertas de superfícies e camadas de significados culturais, assim como, experimentar sentidos outros para além do visual, gráfico como por exemplo topar, degustar, cheirar... analisar arte e imagem em seu espaço de contato é o que faz o estudo da visualidade um processo rico e complexo por considerar cruzamentos e sobreposições de perspectivas interpretativas e múltiplos aspectos estéticos, o que nos faz refletir a educação como pontos de transição de conhecimentos... e quando os sentidos e significados não saciar a fome da curiosidade será necessário libertar-se da casca... e buscar na imaginação o nutriente complementar à vida...

Referências

BAUER, W. Martin; **GASKELL**, George. (Trad. Pedrinho A. Guareschi). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópoles-RJ. Vozes, 2002.

CLANDININ, D. Jean; **CONNELLY**, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. 2ª edição. Uberlândia: EDUFU Editora, 2011.

DENZIN, N. e **LINCOLN**, Y. (orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa –** Teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009a.

_____. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009b.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GONÇALVES, Marco Antonio; HEAD, Scott (orgs.). **Devires imagéticos:** a etnografia, o outro e suas imagens. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

JOSÉ FILHO, Pe. M. Pesquisa: contornos no processo educativo. In: JOSÉ FILHO, Pe. M; **DALBÉRIO**, O. **Desafios da pesquisa.** Franca: UNESP – FHDSS, 2006, p. 63-75.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann. PARAÍSO, Marlucy Alves. (orgs.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa:** estudando como as coisas funcionam. (Trad. Karla Reis). Porto Alegre: Penso, 2011.

KINCHELOE, Joe L. BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TOURINHO, Irene. **Culturas e práticas do cotidiano: metaforizando com visualidades na busca de sentidos do aprender…pesquisar…ensinar.** In: Paralelo 31 – Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da UFPEL. Pelotas. Ed. 6, junho. 2016. p. 74-102.

INICIAÇÃO AO INSTRUMENTO DE METAL E SEUS DESAFIOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Nikola Cunha Locatelli[1] – UEA

Resumo
Este artigo é um relato de experiência de atividades de ensino realizadas em um curso de extensão da Universidade do Estado do Amazonas – UEA. Foram selecionadas crianças com idade entre 9 a 12 anos, devidamente matriculadas em escolas públicas. Os alunos nunca haviam tido contato com instrumentos da família dos metais, iniciando sem saber absolutamente nada. As metodologias de ensino utilizadas foram o ensino coletivo e o modelo musical. Através do ensino coletivo todos aprendem no mesmo ritmo e quem sabe mais ajuda quem ainda tem dificuldades. No modelo musical o professor é o exemplo e demonstra o que está sendo ensinado**.** O intuito deste trabalho é demonstrar as estratégias de ensino abordadas, quais os efeitos atingidos pelas atividades e quais cuidados o professor precisa ter ao executar os exercícios.
Palavras-chave: Iniciação. Instrumentos de metal. Relato de experiência.

Introdução

No ano de 2017 foi iniciado um projeto de extensão na Universidade do Estado do Amazonas - UEA que visava ensinar música para crianças que nunca tiveram contato com nenhum instrumento de metal. Este projeto foi uma iniciativa de dois professores e contou também com a participação voluntária de alunos do curso de graduação. Este artigo trata sobre as experiências particulares ao ministrar aulas tanto para os alunos de instrumento específico, como para a turma completa como todos os instrumentos de metal. Neste artigo não conta com relatos dos demais professores que ministraram aulas no mesmo período.

A metodologia utilizada foi a do ensino coletivo, fazendo com que todos aprendam no mesmo ritmo e um aluno que saiba mais ajude o colega com dificuldades. Segundo The Associated Board of Royal Schools of Music (2004), as crianças não estão mais acostumadas a um ensino individualizado como aconteceu no passado. Nos dias atuais, toda a vida escolar da

[1] Nikola Cunha Locatelli possui graduação em Bacharelado em Música opção Trompete pela Universidade Federal de Santa Maria e mestrado em Práticas Interpretativas opção Trompete pela Universidade Federal da Paraíba. Desde 2013 é professor de trompete da Universidade do Estado do Amazonas. E-mail: nikola.locatelli@gmail.com

criança acontece em grupo. Por esta razão, o ensino de música em grupo tende a funcionar muito bem.

Foi utilizado também o Modelo Musical, que é o método de ensino onde o professor é a referência para os alunos, tocando e demonstrando tudo que vai ser ensinado. Segundo Contzius e Feldman (2016) é preciso ter cuidado neste modelo para tocar mais do que falar, desenvolvendo assim uma consciência aural no aluno e fazendo com que o próprio aprenda a identificar seus próprios erros e acertos.

Para realizar a seleção das participantes foi traçado um perfil baseado em questões como: estrutura física para conseguir segurar os instrumentos e já ter ocorrido as trocas dos dentes de leite pelos permanentes. Por parte do ensino regular, se visou crianças que ainda estivessem no Ensino Fundamental, devidamente matriculadas em uma escola pública. A partir destas características a idade escolhida foi 9 a 12 anos.

O projeto buscava não somente o ganho musical, mas também o impacto social, visto que muitos dos alunos inscritos eram de baixa renda, que não teriam acesso a este tipo de atividade e passavam o contra turno da escola na rua.

Além do ganho social, a música colabora para o desenvolvimento motor, cognitivo e social do aluno. Como escreve Birkenshaw-Fleming (1993) a música promove o desenvolvimento da coordenação motora e sensorial, ajudando no desenvolvimento dos músculos. Ainda segundo o autor, a música faz a criança se sentir bem e satisfeita e trabalha a interação social.

O processo de inscrições ocorreu através de um edital lançado pela Universidade do Estado do Amazonas e foram realizadas entrevistas com os candidatos e seus responsáveis. Nesta entrevista era assinado um termo onde o responsável se comprometia a assegurar a frequência no projeto e na escola de ensino regular. Era requisitado também a entrega de uma declaração de matrícula ativa.

O projeto funcionou todos os dias de segunda a sexta no horário de 13:30-15:00. Como escreve Sanborn (2003), é a prática diária que reforça os bons hábitos e diminui os incorretos ou prejudiciais. Birkenshaw-Fleming (1993) concorda ao escrever que se deve repetir muitas vezes até que a criança tenha fixado o que aprendeu, sempre utilizando elogios a cada repetição.

Desenvolvimento

Nas primeiras aulas foram apresentados os instrumentos disponíveis para as crianças. Os instrumentos eram: trompete, trombone, trompa e bombardino. Cada instrumento foi exposto através de uma explicação simples quanto ao funcionamento e uso, seguido de uma demonstração da sua identidade sonora. Também foram utilizados recursos audiovisuais como gravações e vídeos disponíveis no YouTube. Através destas gravações foram explicados os diversos estilos musicais e grupos em que cada instrumento poderia atuar.

Após este contato visual e auditivo as crianças provaram os instrumentos para perceberem em qual se sentiam mais confortáveis anatomicamente, se conseguiam já emitir algum tipo de som e por fim escolher qual iriam aprender. Esta escolha não era fixa e a criança podia trocar de instrumento caso não se sentisse à vontade ou tivesse alguma dificuldade.

Quando todos haviam escolhidos seus instrumentos foi iniciado o processo de preparação para tocar. Devido à natureza técnica dos instrumentos de metal e por nunca terem tido nenhum contato com música antes, os alunos não conseguiram respirar bem ou tocar notas de maneira adequada. Foi estabelecida então uma conduta para que os alunos fossem iniciados no instrumento. Todas as aulas seguiram o seguinte padrão: alongamento, exercícios de respiração, solfejo melódico e exercícios no bocal e instrumento.

Todo o processo de ensino foi focado em instruções simples e curtas, como sugerido por The Associated Board (2004). Foram utilizados também exemplos visuais e sonoros para facilitar o entendimento. Todo dia era trabalhada a mesma sequência para que o conhecimento e habilidades fossem fixadas. Segundo Birkenshaw-Fleming (1993), a repetição de conhecimentos que o aluno já possui desenvolve a confiança e autoestima.

O alongamento foi o primeiro item a ser trabalhado por dois motivos: prepara os músculos do corpo para a atividade física de segurar o instrumento, evitando possíveis lesões e acalmar as crianças que estavam ansiosas para começar logo a aula. Um fator que exigiu muito cuidado e atenção constante foi a postura de cada aluno. Como são crianças ainda em desenvolvimento, a atenção a postura é fundamental para evitar problemas de saúde ao longo dos anos. Como lembra Harris (2008), a postura deve ser a mais relaxada possível, evitando tensões. Quanto melhor e mais relaxada a postura, melhor será a sonoridade. Depois de algumas aulas os próprios alunos corrigiam seus colegas para que todos mantivessem uma boa postura.

O segundo item a ser trabalhado foi a respiração. Como explica a literatura, tocar um instrumento de sopro é uma atividade física. A respiração necessária para tocar é diferente do

restante das atividades da vida cotidiana. As atividades como falar e caminhar não exigem grande demanda, mas tocar um instrumento de sopro exige o uso total da capacidade pulmonar. Frederiksen (2010) cita a Jacobs que falou "os problemas mais comuns que encontrei em mais de 60 anos de ensino são de respiração e uso da língua".

Johnson (2002) alerta que a respiração é um aspecto crucial, pois uma boa respiração é importante tanto para a produção sonora quanto para a vida de quem toca. Como as crianças nunca haviam tocado um instrumento de sopro e seus corpos ainda estão em desenvolvimento, foram trabalhados exercícios de respiração para que elas conseguissem tocar da maneira correta, utilizando muito ar e o mínimo de esforço físico possível.

Foi ensinado para as crianças sempre respirarem antes do ar acabar. É uma questão física da respiração. Quando os pulmões estão cheios de ar, a pressão interna é maior que a externa e o ar sai dos pulmões sem esforço. A partir do momento que a pressão interna dos pulmões se equivale a pressão do ar fora do corpo, é necessário fazer força para o ar sair. Como escreve Frederiksen (2010) ao explicar o pensamento de Arnold Jacobs, deve-se tocar sempre com o pulmão cheio de ar e evitar o uso de força física. Nas crianças este fator é fundamental para não haver problemas físicos no futuro.

Principalmente durante as primeiras semanas de aula se fez necessário lembrar os alunos de iniciar a respiração de forma lenta e sem fazer força. Era muito comum esquecerem disto e tentarem respirar fazendo força e levantando os ombros de forma voluntária. Como escreve Frederiksen (2010) é necessário respirar para expandir ao invés de expandir para respirar. A expansão do tórax e a elevação dos ombros são reflexos de uma respiração plena e não devem ser feitos de maneira voluntária. Quando eram lembrados respiravam da maneira correta o ar preenchia todo o pulmão sem ocorrer nenhuma tensão desnecessária.

Um dos exercícios trabalhados com as crianças foi encher o pulmão no máximo e soltar o ar de forma relaxada até o ar parar de sair sozinho. Depois de algumas repetições as crianças relaxaram e teve início o segundo exercício. Foi pedido que as crianças enchessem o pulmão ao máximo e depois puxassem "goles" de ar (para forçar uma expansão do pulmão). Em seguida elas seguravam a respiração e contavam lentamente até dez para então deixar o ar sair. Algumas crianças relataram desconforto ao realizar a expansão do pulmão, mas isso é considerado normal por nunca terem utilizado o órgão em sua plena capacidade. Depois de alguns dias esta sensação de desconforto desapareceu.

Um segundo exercício trabalhado foi esticar um dos braços para frente e inspirar enquanto trazia o mesmo lentamente em direção ao corpo. Em sequência foi feito o movimento contrário (afastando do corpo) enquanto soprava todo o ar. Deve-se buscar sempre chegar ao máximo da inalação e controlar a exalação para que o ar não saia todo de uma vez.

Outro exercício trabalhado foi pedir para as crianças ficarem em pé com os braços soltos ao lado do corpo e à medida que inalar, levantar eles até que as palmas das mãos se encontrem acima da cabeça. Soltar todo o ar enquanto solta os braços de uma vez. Repetir procurando sempre encher os pulmões ao máximo, fazendo o movimento sempre o mais lento possível para acompanhar o movimento.

À medida que as crianças conseguiam tirar uma nota no instrumento foi trabalhado um exercício utilizando o próprio instrumento. Com uma pulsação lenta foi pedido para os alunos tocarem notas longas. A nota iniciou com quatro tempos e foi gradativamente aumentando. Neste exercício foi trabalhado o controle da coluna de ar e foi possível constatar que muitas crianças faziam força para soprar, produzindo uma sonoridade diferente do início do exercício. Foi necessário lembrar a todo instante para somente deixar o ar sair, mantendo a atenção em tocar com uma sonoridade cheia e ressonante.

No decorrer dos exercícios foi constatado que era difícil para as crianças entenderem a necessidade de soprar sem fazer força física. A tensão muscular é considerada uma reação natural do corpo, podendo acontecer involuntariamente. Para tocar, o uso voluntário de tensão muscular não é considerado algo benéfico, pois pode acarretar problemas de saúde posteriores (como tendinite e distonia focal). Como explica Frederiksen (2010) o excesso de contração muscular (tensão) limita o potencial do sistema respiratório. A tensão muscular para tocar existe, mas deve ser um reflexo do corpo, sem necessidade de reforço por parte do executante e sempre baseado no de tocar com uma respiração plena e na busca por uma sonoridade cheia e ressonante.

Uma forma de assimilar a maneira correta de soprar sem força foi pedir para as crianças retirarem o bocal do instrumento e, respirando cada vez mais a cada repetição, soprarem segurando o bocal ao contrário (na parte que conecta no instrumento). Foi normal a atitude de fazer força para soprar o máximo possível de ar. Sempre que alguém fazia isso era lembrado que não era preciso tocar assim e sim deixar o ar sair.

Outra das maneiras utilizadas para entender como soprar sem fazer força foi associar a maneira de soprar com um bocejo, onde se enche plenamente o pulmão e o ar sai sem fazer

esforço nenhum. As crianças assimilaram muito bem esta analogia. Para simular esta sensação no instrumento foi retirado o bocal e se soprou diretamente no cano do instrumento. Como o calibre do cano é muito maior que o do furo do bocal, é possível sentir o ar sendo soprado em grande quantidade e sem esforço, como se fosse um bocejo.

Sempre que as crianças começavam a fazer força para tocar, este exercício de soprar diretamente no cano do instrumento se mostrou muito útil para relaxar as mesmas e fazer que elas voltassem a tocar da maneira correta. Quem reforça esta ideia de tocar sem fazer força é Johnson (2002) quando escreve que a maneira mais eficiente de melhorar a sonoridade de um aluno é conseguir fazer com que ele relaxe e respire plenamente, sem utilizar força na coluna de ar.

O terceiro item trabalhado foi o solfejo melódico. Segundo Frederiksen (2010), um dos maiores problemas ao se ensinar música é a incapacidade dos alunos de reconhecerem e reproduzirem sons afinados. Para desenvolver esta habilidade, os alunos começaram a cantar as primeiras notas que iriam executar no instrumento. Muitas crianças tiveram dificuldade por nunca haverem cantado afinando com uma nota de referência. Este tipo de exercício foi feito desde o início pois, como explica Johnson (2002) desenvolver o ouvido musical é importante desde a primeira lição, pois nenhuma nota pode ser produzida sem que ela esteja na mente de quem for tocar.

Para o solfejo o trabalho em grupo não foi plenamente eficiente e foi necessário um trabalho individual até que todos conseguissem cantar as primeiras notas afinadas. Alguns apresentaram rápido entendimento, enquanto outros demoraram várias aulas para conseguir ouvir uma nota e canta-la afinada. A partir do momento que as crianças entenderam como fazer o trabalho em grupo seguiu normalmente e sem problemas.

Após o início do trabalho de solfejo melódico, foi possível verificar uma gradativa melhora no acerto e afinação de notas e, com o desenvolvimento do grupo, foi trabalhado também o solfejo de escalas, acordes e melodias curtas.

Foi trabalhado também o solfejo rítmico com uma mesma nota, visando que os alunos conseguissem manter a afinação e ainda trabalhar ritmo. Quem sugere esta abordagem é Contzius e Feldman (2016) quando escreve que os alunos aprendem padrões musicais e não notas soltas, utilizando repetições. Harris (2008) também defende que exercícios de ritmo sejam trabalhados desde a primeira aula.

Para dar início ao processo de produção sonora foram utilizados exercícios no bocal. Os estudos visavam ajudar os alunos a entenderem como buscar uma boa vibração. Para o professor era uma oportunidade para analisar a vibração labial dos alunos e verificar possíveis problemas. Como escreve Sanborn (2003), é necessário sempre buscar uma boa vibração labial.

Assim, como aconteceu no solfejo, alguns alunos tiveram grande dificuldade de produzir som. Mesmo os que conseguiram produzir algum som logo nas primeiras tentativas, não conseguiram afinar uma nota, tendo dificuldade para controlar a coluna de ar.

A fim de que os alunos tivessem sempre a referência sonora do som que deveriam buscar, o professor ficou constantemente sendo o modelo sonoro para as notas a serem tocadas. Johnson (2002) afirma que, assim como uma criança pequena aprende a falar assimilando os sons a sua volta, assim também o aluno de música deve construir desde a primeira aula um conceito de como ele deve tocar.

Da mesma maneira que ocorreu com o solfejo, se iniciou com as primeiras notas que seriam tocadas no instrumento. Os alunos tiveram dificuldade de tocar a nota desejada. Este fato ocorreu por nunca terem tocado o instrumento e, assim, não terem a estrutura física labial adequada para a atividade. Além disso, como os alunos ainda não haviam interiorizado a maneira correta de respirar, suas colunas de ar não tinham consistência, prejudicando a sonoridade.

Um fator que exigiu muito cuidado e atenção constante foi a postura de cada aluno. Como são crianças ainda em desenvolvimento, a atenção a postura é fundamental para evitar problemas de saúde ao longo dos anos. Como lembra Harris (2008), a postura deve ser a mais relaxada possível, evitando tensões. Quanto melhor e mais relaxada a postura, melhor será a sonoridade. Depois de algumas aulas os próprios alunos corrigiam seus colegas para que todos mantivessem uma boa postura.

Com o passar do tempo os exercícios de respiração e a insistência diária fez com que as crianças iniciassem o processo de sempre respirar procurando encher o pulmão ao máximo. O som produzido consequentemente melhorou, assim como a afinação. Isso vai de encontro com o que Johnson (2002) que escreve que a ideia de qualquer som, seja ele verbal ou musical, inicia com sua formulação na mente.

A musculatura também se adaptou a nova atividade. O trabalho de solfejo e os exercícios com bocal também surtiram o efeito esperado e aos poucos os alunos passaram a produzir um som mais limpo e consistente.

A partir deste momento se iniciou o processo de ensinar todas as sete posições do instrumento utilizando a região grave por ser mais confortável e a primeira que os alunos conseguiram tocar e depois as demais notas. Um exercício trabalhado foi iniciar com uma nota longa na primeira posição, mudando para a segunda e voltando para a primeira, de forma lenta e gradual, passando por todas as posições que os alunos conseguissem executar (1-2-1, 1-3-1, 1-4-1, 1-5-1, 1-6-1, 1-7-1).

Foram trabalhadas também diferentes dinâmicas, pois como escreve Frederiksen (2010), o desenvolvimento da embocadura acontece através de som contínuo, passando por todo o registro e diversas dinâmicas.

Foi trabalhada também a individualidade, visando desenvolver a imaginação e improvisação. Foi requisitado que um aluno pensasse em um ritmo e tocasse para os colegas. O mesmo deveria ser repetido por todos até que conseguissem tocar em uníssono. Passava-se assim para outro aluno. Segundo Contzius e Feldman (2016) este tipo de exercício é fundamental para o desenvolvimento individual. Barden (2009) também defende que o conhecimento adquirido pelo aluno deve ser utilizado para produzir músicas, desenvolvendo assim o as aptidões do aluno. Barden (2010) defende que a criação de pequenas melodias é um dos passos principais do aprendizado musical.

Quando a sonoridade estava consistente nas notas longas, foi iniciado o estudo de tocar notas articuladas. Os alunos tiveram muita dificuldade de conseguir executar os exercícios. O problema mais recorrente foi a diminuição da coluna de ar, fazendo com que as crianças tocassem fazendo força e a língua soasse proeminente e agressiva.

Primeiro foi definida em uma mesma nota, que todos tivessem facilidade de executar com uma boa sonoridade. Em seguida foi escolhida uma pulsação que não fosse rápida (metrônomo a 50-72) e foi executado o seguinte exercício: uma semibreve, duas mínimas, 4 semínimas, uma semibreve. Com este exercício foi trabalhado o uso da articulação com a mesma coluna de ar utilizada para tocar uma nota longa. Depois que as crianças aprenderam como executar a articulação, o tempo e a nota foram variados de forma a desafiar as mesmas a desenvolver um staccato preciso e independente do tempo.

A partir do momento que as crianças conseguiram estabilizar a sonoridade, tocando notas ligadas e articuladas, foram introduzidas outras atividades que integrassem teoria e prática e trabalhassem também melodias simples.

Considerações Finais

Como se pode observar neste trabalho, a teoria auxiliou e embasou os processos práticos que foram trabalhados com os alunos. No entanto, ocorreram situações que não estavam previstas na literatura ou que aparentemente não teriam soluções. Em virtude disso é essencial que o professor mantenha uma mente aberta e que esteja sempre atento a cada um dos alunos.

O desenvolvimento da respiração se mostrou imprescindível para a aquisição de uma boa sonoridade e se faz necessário lembrar diariamente de respirar plenamente e repor o ar constantemente. O solfejo melódico também colaborou para a melhora da sonoridade, contribuindo também para as habilidades perceptivas dos alunos, havendo uma significativa melhora na afinação e no reconhecimento auditivo de notas.

Estudos utilizando somente a vibração no bocal se mostraram eficazes para o professor detectar inconsistências na utilização da coluna de ar e na qualidade de vibração. Estes problemas os alunos não conseguiam perceber sozinhos por ainda não terem conhecimento, vivência e senso crítico para as nuances sutis. O aprendizado de notas artiguladas também exige uma atenção especial do professor para perceber quais alunos estão diminuindo a quantidade de ar soprado. A ânsia por fazer correto muitas vezes comprometeu a quantidade de ar soprado e consequentemente a sonoridade.

Foi possível observar que ao longo do tempo as crianças melhoraram seu comportamento, diminuindo a conversa e passando mais tempo focadas nos exercícios. Também foi observado um aumento da confiança e autoestima.

O professor deve sempre ter em mente que o mais importante não é ensinar como tocar o instrumento e sim como o instrumento deve soar. Assim os alunos desenvolverão o conceito sonoro do instrumento. Como escreve Frederiksen (2010) é fundamental ensinar ao aluno que não existe certo ou errado ao se iniciar um instrumento.

Ao prestarem atenção em novos assuntos para aprender, os alunos começaram a utilizar tensão novamente para compensar a desatenção. Foi necessário sempre estar lembrando do aviso de Sanborn (2003) de que a tensão sempre é uma inimiga e deve ser evitada. Com tensão os músculos trabalham uns contra os outros. Ao aliviar a tensão física, o aluno consegue relaxar e produzir um som ressonante e sem esforço. O mesmo vale para a postura, visto que os alunos precisavam ser constantemente lembrados pois paravam de sentar da maneira correta ao executarem outras atividades que exigissem muita atenção.

Foi fundamental para o sucesso deste projeto, o fato de as aulas serem ministradas todos os dias. Isso fez com que os alunos tivessem constante apoio dos professores e se entrosassem. Além disso, o trabalho diário dos fundamentos, ajudou os alunos a desenvolverem, visto que não podiam levar os instrumentos para casa.

Apesar de ser um projeto coletivo, é imprescindível que o professor não perca o olhar individualizado. Assim, ele conseguirá identificar as dificuldades de cada aluno e buscar soluções para ajuda-los em seus aprendizados. Somente com este olhar minucioso é possível identificar problemas e descobrir soluções que funcionem para cada indivíduo, melhorando assim o grupo como um todo.

O intuito deste artigo é auxiliar pessoas que estejam trabalhando com iniciação instrumental e/ou com crianças, mostrando o que funcionou e os cuidados que foram necessários para que as crianças aprendessem a tocar um instrumento de metal.

Referências

BARDEN, Wendy. **Music Theory in Band and Orchestra**. Neil A. Kjos Music Company. San Diego, California, USA, 2009.

BARDEN, Wendy. **Practice and Reflection in Band and Orchestra**. Neil A. Kjos Music Company. San Diego, California, USA, 2010.

BIRKENSHAW-FLEMING, Lois. **Music for All**. Alfred Publishing Co., Inc. Van Nuys, Canada 1993.

CONTZIUS, Ari e **FELDMAN**, Eva. **Instrumental Music Education – teaching with musical and practical in harmony**. Routledge, New York, NY, USA 2016

FREDERIKSEN, Brian. **Arnold Jacobs: Song and Wing.** Edited by John Taylor. WindSong Press Limited. 2010

HARRIS, Paul. **Teaching Beginners – a new approach for instrumental and singing teachers**. Faer Music Ltd. London, England 2008.

JOHNSON, Keith. **Brass Performance and Pedagogy**. Second Edition. Pearson Education, Inc. Upper Saddle River, New Jersey, USA. 2002.

SANBORN, Chase. **Brass Tactics**. Canada, 2003.

The Associated Board of the Royal Schools of Music. **All Together – teaching in groups**. 2004

INVENCIONÁTICA: UM OUTRO OLHAR PARA O ÍNFIMO

Kátia Amélia de Archanjo Campos[1] – UFMG

Resumo
O presente relato de experiência busca tecer uma reflexão de base teórico-metodológica sobre a construção do conhecimento em Arte, por meio de práticas realizadas em sala de aula que envolveram a literatura do poeta brasileiro Manoel de Barros e as obras do artista plástico Vik Muniz, durante os primeiros semestres de 2018 e 2019. A literatura do poeta que inventava palavras ofereceu o aporte inicial para o trabalho de ressignificação de materiais antes chamados de lixo, encontrados pelos alunos ao redor da escola localizada na periferia de Belo Horizonte. O trabalho executado por Vik Muniz serviu de inspiração prática para a execução das obras.
Palavras-chave: Arte. Literatura. Sustentabilidade

Introdução

A relação entre o ensino/aprendizagem em Artes Visuais, interligado à Literatura e à Sustentabilidade no contexto de periferia, em especial, no bairro Jardim Vitória, região Nordeste de Belo Horizonte, tem sido de extrema importância para a "trans-forma-ação" dos estudantes do 3º Ciclo que estudam na Escola Municipal Prefeito Souza Lima, com idade entre 12 e 14 anos. As ações levadas a efeito têm contribuído para que eles deixem de ser meros receptores de informações para se colocarem sujeitos atuantes no contexto escolar.

Os estudantes que vivem nessa área recebem poucos estímulos culturais, não são motivados - na grande maioria - à prática da leitura, nem aos processos relacionados ao fazer artístico. Aliado a isso, vivem em um ambiente onde o descarte indevido de resíduos sólidos afeta diretamente a qualidade de vida dos moradores.

O presente relato de experiência busca tecer uma reflexão de base teórico-metodológica sobre as práticas realizadas em sala de aula, no componente curricular Arte, que envolveu dentre outras ações, a literatura do poeta brasileiro Manoel de Barros e as obras do artista plástico Vik Muniz, durante os primeiros semestres de 2018 e 2019.

[1] Graduada no Curso de Licenciatura em Desenho e Plástica, pela Universidade do Estado de Minas Gerais, KÁTIA ARCHANJO é estudante do Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas, da Universidade Federal de Minas Gerais e professora de Arte da Escola Municipal Prefeito Souza Lima em Belo Horizonte, MG.

Motivados pelo jogo da observação inventiva de um mundo ínfimo, traduzido a partir de poemas e artes plásticas, os alunos foram motivados a dialogar entre si, sobre questões relacionadas ao consumo excessivo de bens; a valorização do ser humano; a necessidade de se promover ações que contribuam com o meio ambiente.

A poética presente nesse trabalho, leva-nos a refletir, conforme Barros (2015, p.47), "As coisas jogadas fora têm grande importância - como um homem jogado fora."

Acreditar que é possível, através da Arte, dar outro significado aos objetos e às pessoas dessa comunidade torna-se fator primordial para ir além do recorrente, porque, como Barros (2002, p.79)

> Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,
> que puxa válvulas, que olha o relógio,
> que compra pão às 6 horas da tarde,
> que vai lá fora, que aponta lápis,
> que vê a uva etc. etc.
> Perdoai
> Mas eu preciso ser Outros.
> Eu penso renovar o homem usando borboletas.

Outro ponto importante que esse trabalho aborda é mostrar, ao próprio aluno, a devida importância de sua intervenção como ser social que age no seu meio e, principalmente, contribuir, através da Arte, para o desenvolvimento de capacidades cognitivas e perceptivas por suas experiências pessoais e em grupo.

Conforme Pimentel, "a imaginação é parte integrante e essencial para a experiência, pois na experiência o sujeito é envolvido totalmente." Segundo a autora, o conhecimento não é transferido, mas construído; e "para haver construção, é necessário haver uma intencionalidade inerente à ação corpórea. Em Arte essa intenção está relacionada à estruturação de uma operação artística". (PIMENTEL, 2015, p.97)

Nos poemas de Manoel de Barros e nas produções artísticas de Vik Muniz buscou-se, através da imaginação, a atuação coletiva dos estudantes para a transformação dos resíduos em "objetos" artísticos. Maísa Antunes (2011) afirma que é necessário ver a arte-educação com outro olhar, ou seja, "como uma menina que quer brincar, aprender e desaprender quando as coisas aprendidas estiverem sufocando". Para a autora, "precisamos de aventuras moventes que possam nos instigar para que nos arrisquemos no mundo, para que nos reinventemos a cada dia." (ANTUNES, 2011, p.8)

A autora acredita em uma educação menos doutrinária, que perceba outras dimensões do ser humano, como sua intuição, estética e imaginação. E ao professor, segundo Paulo Freire, cabe deixar transparecer nesse processo, que "uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo". (FREIRE, 1996, p.14)

O projeto *Invencionática: Um Outro Olhar Para O Ínfimo*, fundamentou-se nas Artes Visuais de Vik Muniz e na literatura inventiva de Manoel de Barros que, de modo simples, estimula, pela poesia, a imaginação. Barros (1996, p.55) atesta que "arte não tem pensa: O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.". Ele afirma que "é preciso transver o mundo."

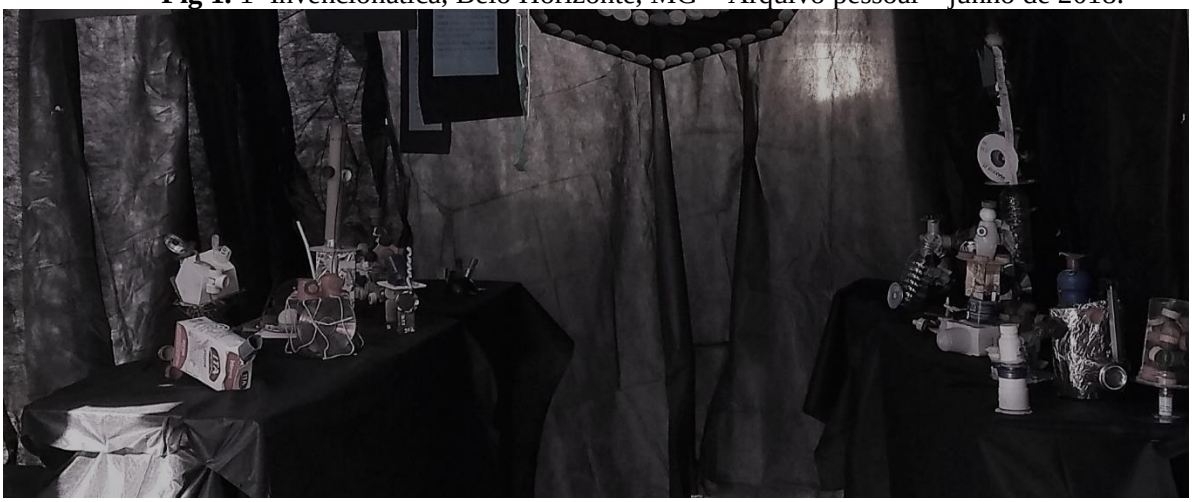
Sabemos que o "mundo interno" é vasto e subjetivo e, se for estimulado, pode desenvolver no sujeito um olhar sensível às coisas que embora sejam simples, guardam beleza e significado. Pensar poeticamente nos resíduos sólidos que são normalmente categorizados como "lixo", significa não apenas uma preocupação com o espaço geográfico, mas a valorização das capacidades de trans-forma-ação internas e externas do sujeito em ação.

Desenvolvimento

No primeiro trimestre de 2019, foi realizada, na aula de Arte, a 2ª *Invencionática* (exposição de objetos tridimensionais a partir dos poemas de Manoel de Barros), que teve como tema: *Um Outro Olhar Para O Ínfimo*, que diz respeito à produção artística feita pelos alunos a partir de objetos descartados como lixo.

A primeira exposição aconteceu timidamente no final do 1º semestre de 2018, a partir do contato com o filme "Só Dez por Cento é Mentira", de Pedro César, que conta a desbiografia inventada do poeta Manoel de Barros, exibido na aula de Laboratório de Artes Visuais, no Curso de Especialização em Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas, oferecido pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). No filme, foi possível perceber o modo como o poeta valoriza o ínfimo, e a importância que ele atribuía ao desprezável.

Fig 1. 1ª Invencionática, Belo Horizonte, MG – Arquivo pessoal – junho de 2018.



Para chegar ao tema: *Um Olhar para o Ínfimo*, no início de 2019, em uma aula de Arte, alguns alunos fizeram comentários sobre o descarte irregular do "lixo" pela comunidade em frente à escola. A partir dessa discussão entre os alunos, a reflexão acerca do consumismo exacerbado e de como o meio ambiente e a paisagem em frente a escola e em outros espaços do bairro mostravam-se modificadas pela ação desse lixo, surgiu a necessidade de uma ação que contribuísse para um olhar mais crítico e sensível sobre essa realidade.

Pensando na arte como um caminho para a construção do conhecimento e de conscientização sobre o meio que o sujeito está inserido, foi exibido o filme "Lixo Extraordinário" de Vik Muniz, que relata a trajetória do artista que desenvolveu um trabalho artístico com os catadores no bairro Jardim Gramacho, Rio de Janeiro, a partir dos resíduos coletados no maior lixão da América Latina, localizado nesse bairro.

A partir do filme, os estudantes registraram observações em seus diários de artistas (registros pessoais feitos no caderno), relacionados à vida dura de um catador, à postura de Vik Muniz frente a essa realidade e aos resultados obtidos pelas produções artísticas realizadas com o "lixo" recolhido daquele aterro. Os estudantes também compartilharam coletivamente opiniões relacionadas ao excesso do consumo desnecessário pelo ser humano e à urgência de se desenvolver intervenções sustentáveis que contribuam com o meio ambiente. Tais reflexões corroboram com Travassos, quando afirma que:

> O papel da escola não se reduz simplesmente a incentivar a coleta seletiva do lixo, em seu território ou em locais públicos, para que seja reciclado posteriormente. Os valores consumistas da população tornam a sociedade uma

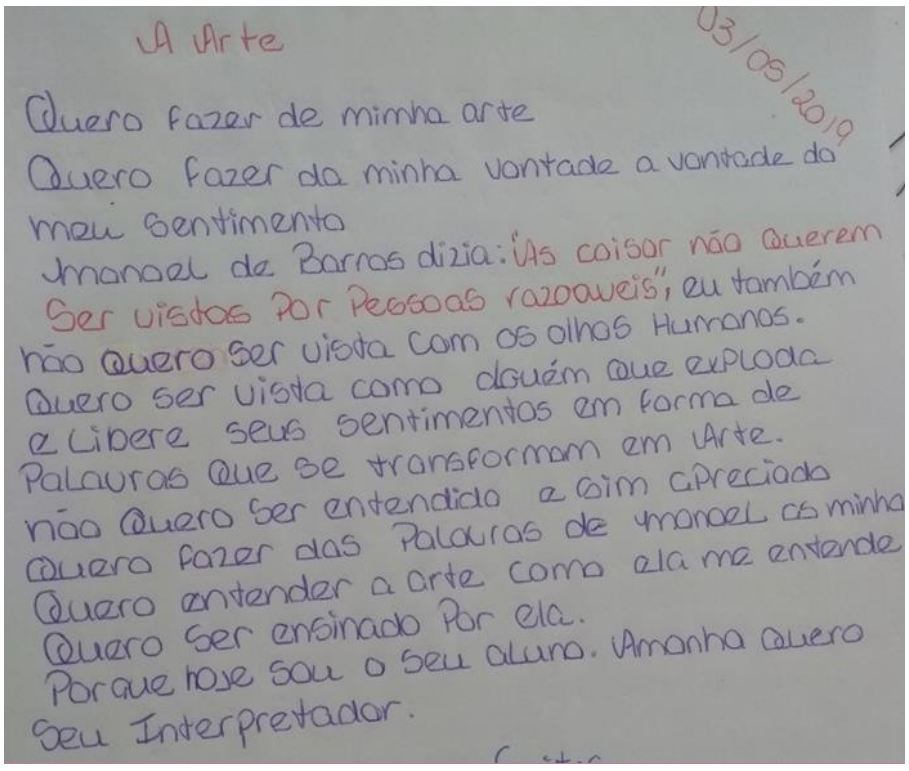
> produtora cada vez maior de lixo. A necessidade que existe é, na verdade, de mudanças de valores. (TRAVASSOS, 2006, p.18)

Outra prática importante em sala diz respeito ao poeta Manoel Wenceslau Leite de Barros. Considerado poeta das miudezas, Manoel de Barros, como é conhecido, exalta os dejetos produzidos pelo homem que podem ser na forma de objetos ou de pessoas. Vanderluce Oliveira diz que a estética de Manoel de Barros encontra-se no imprestável, nas coisas abandonadas e sem utilidade. Segundo a autora, na visão do poeta,

> Das coisas e objetos saturados, sem utilidade, surge uma nova e vasta significação: nada está esgotado desprovido de sentido. Com o uso da imaginação e labor, a lapidação das palavras, é possível fazer com que o traste, o inútil, ressignifique. E tudo o que normalmente é rejeitado serve para poesia é viável fazer com que o imprestável e inutilizado, tenha um novo significado porque o rejeitado, serve para poesia. (OLIVEIRA, 2016, P.41)

Para trazer o poeta ao universo dos alunos, foi apresentado o poema: "O Livro Sobre Nada". Os alunos registraram em seus diários o que sentiram ao ler o poema e realizaram um desenho do trecho que mais gostaram.

Fig 2. Registro da aluna RFG, 14 anos após a leitura do poema "O Livro sobre Nada" – Belo Horizonte, MG – Arquivo pessoal. – março de 2019.



Das ilustrações realizadas pelos alunos desse poema, foi possível fazer um livro impresso intitulado: "Sobre o Livro Sobre Nada".

Fig 3. Confecção de um livro ilustrado realizado pelos alunos à partir do poema "O Livro Sobre Nada Belo Horizonte, MG – Arquivo pessoal. – abril de 2019.

De acordo com Geraldo Loyola (2016), "a construção do pensamento é uma ação imagética, que envolve visualizar imagens do presente, visualizar imagens concebidas anteriormente e possibilidades de concepção de novas imagens pensamentos". Segundo ele, "a imaginação é precursora da ação e da criação. As imagens podem ser formadas tanto internamente, em processos mentais, quanto externamente, a partir do que é visto". (LOYOLA, 2016, p.77)

Nesta mesma época, a biblioteca da Escola Municipal Prefeito Souza Lima recebeu, em parceria com um colégio particular de Belo Horizonte, a exposição: "Das Raízes Crianceiras às Coisas Olhadas de Azul", com os poemas em *banners* de Manoel de Barros. Os estudantes passaram muitos dias, lendo e decodificando os versos e inversos do poeta.

Os alunos em grupo, após todos os estímulos visuais, pensaram em possibilidades para transformar os resíduos em objetos artísticos tridimensionais. Pode-se dizer que as aulas viraram um laboratório de invenções, e nesse processo de invenção e imaginação as capacidades cognitivas estavam sendo trabalhadas.

Para Ana Mae Barbosa, a Arte na Educação, é uma ferramenta importante no desenvolvimento individual e cultural do indivíduo:

> Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender 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, 2003, p. 18)

Pode-se dizer que foi por meio das exibições dos filmes, da literatura de Barros; das reflexões relacionadas à sustentabilidade; do livro didático "Por Toda Parte", da editora FTD, que apresentou aos alunos a História da Escultura; da leitura do livro "O Menino Arteiro" de Gil Veloso, baseado nas obras de Guto Lacaz, que surgiu a metodologia que abordou a temática relacionada ao "lixo".

De maneira simples e poética, o trabalho recebeu o nome em homenagem ao poema "O Apanhador de Desperdícios". Manoel de Barros (2006, p. 15) esclarece que "não é da informática, mas da invencionática". E nesse universo poético invencionático, construiu um mundo inventado, mas totalmente verdadeiro.

Mirian Celeste Martins admite que:

> A linguagem da arte parece instigar o educador, de qualquer área, a se tornar mais sensível às leituras de mundo expressas não só pelas obras de arte, pelas manifestações culturais, mas pelos seus aprendizes, com mais sensibilidade, com mais sutileza e crítica e a pensar também não só através da linguagem verbal tratada apenas pelo seu modo mais objetivo e frio e não ampliada pelo poético que também está nela presente. (MARTINS, 2006, p.5)

Rubem Alves (1994, p. 70) afirma que "só vai para a memória aquilo que é objeto do desejo. A tarefa primordial do professor: seduzir o aluno para que ele deseje e, desejando, aprenda." Aprender experimentando é a forma magnífica de educação que a Arte oferece. Com os objetos recolhidos tanto de casa, quanto do "lixão", e pela leitura de poemas como: "Sobre Sucatas", "O Apanhador de Desperdícios" e "Uma didática Da Invenção", foram realizadas as produções artísticas tridimensionais. Moreira corrobora ao dizer que:

> A aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação ancora-se em conceitos relevantes (subsunçores) preexistentes na estrutura cognitiva. Ou seja, novas idéias, conceitos, proposições, relevantes e inclusivos estejam, adequadamente claros e disponíveis, na estrutura cognitiva do indivíduo e funcionem dessa forma, como ponto de ancoragem às primeiras. (MOREIRA, 2006, p.15)

Nesse mesmo período em que os alunos estavam envolvidos nesse processo, a Prefeitura de Belo Horizonte lançou o projeto *Arte e Sustentabilidade*; que teve como proposta, produzir um painel com tema livre, com materiais reutilizáveis, que deveria ser fotografado, impresso em tamanho máximo de 130x180cm, inspirado no documentário de Vik Muniz, para ser exposto no Cine Santa Tereza, em Belo Horizonte.

A Prefeitura também lançou, a 3ª edição da *MICE: Mostra de Investigação Científica Escolar*, que busca dar visibilidade às ações pedagógicas de "investigação e pesquisa" nas diversas áreas do conhecimento.

Ao ver a possibilidade de ampliar a prática em sala de aula para melhores resultados na construção do conhecimento em Artes Visuais, na conscientização sustentável dos alunos e na valorização desses alunos, o trabalho *Invencionática: um outro olhar para o ínfimo* foi inscrito nesses projetos.

As sugestões para a proposta da Prefeitura partiram de um aluno, que após ler o poema "O Apanhador de Desperdícios" escreveu no seu diário: "Eu tive uma sensação boa de criatividade. Neste momento pensei em fazer um quadro com a foto de Manoel de Barros com os materiais recicláveis e adorei a sensação." Do desejo de RPVB, os alunos se reuniram para criar um painel com materiais reutilizados, da caricatura do poeta feita por LOS, 14 anos e de AMV, 15 anos.

Fig 4. Painel de assemblage da caricatura de Manoel de Barros, feito por alunos do 9º ano do ensino fundamental – Belo Horizonte, MG – Arquivo pessoal. – Maio de 2019.

Fig 5. O Apanhador de Desperdícios – Objeto tridimensional com materiais inutilizados, inspirado no poema O Apanhador de Desperdícios, do poeta Manoel de Barros – Alunos do 9º ano do ensino fundamental – Belo Horizonte, MG – Arquivo pessoal – maio de 2019.

Considerações finais

Pensar na arte associada à Literatura, às Artes Plásticas e à Sustentabilidade no ambiente escolar, foi na prática, fomentar no sujeito, capacidades para se perceber como alguém que já tem dentro de si ferramentas para agir e transformar o meio que vive.

A consciência inerente ao ser humano, o possibilita experimentar, emocionar, e sentir através do seu mundo subjetivo, o que se passa no mundo exterior. Algumas formas de conhecimento, principalmente o autoconhecimento, se dão através das sensações e emoções, e com elas, experimentam-se e agregam-se novos significados.

O processo de ensino/aprendizagem acima relatado, contou com muitos desafios, erros e acertos, a falta de materialidade, as tentativas de se produzir o que imaginou, os desacertos em grupo, a busca de alguns para movimentarem as suas peças por meio da robótica…

Contudo, no final via-se a satisfação coletiva no resultado. Segundo Pimentel (2013, p.98), "...a construção de conhecimento ocorre com a participação ativa e interagente tanto do sujeito quanto dos outros corpos, sendo realizada em uma troca dialética que o sujeito realiza com a ambiência.".

Referências

BARBOSA, Ana Mae (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas para criança**. 1ed.São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2006.

BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior que o mundo (Antologia)** /Editora Alfaguara, 2015

BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Editora Alfaguara, 1996.

BARROS, Manoel de. **Retrato do artista quando coisa**. 3 ed. Rio de Janeiro: Record, 2002

LINS, Claudia Maisa Antunes. **A Arte e a Educação**. /Claudia Maisa A. Lins. Juazeiro: Fonte Viva, 2011.

LOYOLA, Geraldo Freire. **PROFESSOR-ARTISTA-PROFESSOR: Materiais didático-pedagógicos e ensino-aprendizagem em Arte**/ Geraldo Freire Loyola. 2016

MARTINS, Mirian Celeste. **Entrevidas: a inquietude de professores-propositores**. Educação (UFSM), v. 31, n. 2, 2006.

MOREIRA, Marco Aurélio. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2006.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. **Abordagem Triangular e as narrativas de si: autobiografia e aprendizagem em Arte**. In: GEARTE, v.4, n.2, 2017. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/gearte/issue/view/3240/showToc Acesso em: 05//08/2019.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. **Cognição Imaginativa**. Pós. Revista do Programa de Pós-Graduação da Escola de Belas Artes da UFMG, Belo Horizonte, v. 3, n. 6, p. 96 – 104, 2013.

http://www.eba.ufmg.br/revistapos/index.php/pos/article/view/118 Acesso em: 06/08/2019

TRAVASSOS, Edson Gomes. **A prática da educação ambiental nas escolas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

JARDIM DAS ARTES: APRENDIZAGENS, EXPERIÊNCIAS E AFETOS

Leda Maria de Barros Guimarães[1] – FAV/UFG
Eliane Maria Chaud[2] – FAV/UFG

Agência Financiadora: Fundo de Arte e Cultura do Governo do Estado de Goiás

Resumo
Neste texto apresentamos ações e reflexões desenvolvidas no projeto "Por uma poética compartilhada: jardim das artes". Tivemos como objetivo a proposição de experiências artísticas em um trabalho desenvolvido entre a comunidade e universidade em uma ação extensionista envolvendo professoras e estudantes da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, professoras e estudantes da Escola Municipal Brice Francisco Cordeiro e artistas do bairro Itatiaia - Goiânia – GO. Contribuíram para reflexões deste trabalho, Gablik(2008) com suas abordagens em relação a processos colaborativos e Cirillo et al. (2015) nas questões pertinentes a fluidez dos papéis dos participantes. A arte se apresentando como potencializadora de relações e ampliadora de percepções dos participantes envolvidos e gerando congruências entre as linhas de pesquisa em ensino de arte e em processos de criação.
Palavras-chave: Poéticas compartilhadas. Aprendizagens colaborativas. Comunidades Aprendentes.

Introdução

> A cura do mundo começa com o indivíduo que dá boas vindas ao Outro. (Suzi Gablik, 2008, p.609)

[1] Doutora em Artes pela Escola de Comunicação e Artes-ECA da USP, mestre em Educação e Linguagens pela UFPI. Graduou-se em Licenciatura em Arte Educação – Habilitação Artes Plásticas pela FAAP- São Paulo. Professora da Faculdade de Artes Visuais da UFG onde atua na Licenciatura, na Especialização em Arte Contemporânea e no Programa de Pós Graduação em Arte e Cultura Visual. No período de 2003/2004, foi Visiting Scholar at The Ohio State University-USA com uma bolsa de cooperação internacional CAPES/ Bolsa Fulbright. É membro e ex-presidente da Federação de Arte Educadores do Brasil – FAEB (2017-2018), membro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP) e do InSEA: International Society for Education through Art. Seus interesses de pesquisa situam-se nos intercruzamentos do ensino de arte com visualidades populares e seus impactos na formação docente. Outros temas tais como processos decoloniais do Ensino de Arte tais como as questões de Comunidade, usos de contextos tecnológicos para práticas colaborativas em arte e educação. Email da autora: leda_guimaraes@ufg.br

[2] Doutora em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal da Bahia (2012). Mestre em Artes pela Universidade de Brasília (2000). Graduada em Educação Artística – Habilitação Artes Plásticas pela Universidade Federal de Uberlândia (1990), e Bacharel em Decoração pela Universidade Federal de Uberlândia (1992). Professora da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás desde 1996. Experiência na área de Artes, com ênfase em Artes Plásticas, atuando principalmente nos seguintes temas: processos de criação, poéticas compartilhadas, práticas culturais, arte em comunidade. Email da autora: chaud@ufg.br

Este trabalho tem como objetivo apresentar e refletir sobre processos e resultados do projeto "Por uma poética compartilhada: jardim das artes" proposto por duas professoras que atuam em cursos de Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais envolvendo estudantes e egressos desses cursos, professores e estudantes do Ensino Fundamental da Escola Municipal Brice Francisco Cordeiro localizada no Bairro Itatiaia e artistas residentes no bairro.

A ação extensionista do projeto busca romper uma visão unilateral na qual a universidade é a detentora de conhecimento a ser "aplicado" na comunidade. Extensão aqui tem um sentido mais amplo do termo, procurando aproximações e diálogos com a comunidade, construindo saberes e promovendo transformações em conjunto com todos os atores envolvidos. Assim, ensino, pesquisa e extensão se entrelaçam na produção de conhecimento colaborativo.

A temática "jardim das artes" surge da natureza do bairro, com casas marcadas pela existência de jardins e uma extensa praça, espaço que percorre o bairro todo. Essa característica nos levou a pensar em jardins como espaços de encontros, na rua, na escola e nas casas dos participantes. A base conceitual e metodológica está na construção de poéticas compartilhadas, processuais e colaborativas. Foram várias as ações realizadas ao longo da realização do projeto: reuniões com estudantes da Faculdade de Artes Visuais, visitas a Escola escolhida, identificação de artistas do bairro, visitas a museus, visita a ateliês, oficinas de artes visuais na Escola culminando na realização da pintura mural no muro interno da escola. É na potencialidade das trocas, que o projeto Jardim das Artes, existiu e seguirá existindo, pois foram construídas relações que continuarão alimentando a todos para além do tempo oficial no qual as ações foram realizadas. As sementes do jardim construirão outros jardins, sementes de artes e humanidade para uma vida mais justa e cidadã.

Desenvolvimento

Quando tratamos de projetos em que a proposta é o compartilhamento, percebemos claramente que os caminhos são os mais variados possíveis pois lidamos com algo que não é definido, e sim, como algo que se coloca em processo, que se constrói durante o fazer, onde relações compartilhadas permitem que trilhemos caminhos não esperados. Por isso, pensamos a criação como rede, ideia na qual Cecília Salles trata criação como algo que induz a dinamicidade, flexibilidade, não fixidez e mobilidade. Para a autora (SALLES, 2006, p.25) "[...] interações da rede se dão por contato, contágio mútuo ou aliança, crescendo por todos os lados

e em todas as direções [...]" No projeto o "outro" é fundamental para o desenvolvimento de nossas ações, o outro que nos mostra os caminhos que devemos trilhar.

O projeto "Por uma poética compartilhada: jardim das artes" teve como proposta instigar formas de aproximação entre espaços em um mesmo território, o bairro Itatiaia, buscando identificar fontes de aprendizagens artísticas e culturais que pudessem ajudar a construir um sentido de comunidade.

> A escuta empática dá lugar ao Outro e descentraliza o ego- *self*. Dar uma voz a cada pessoa é o que constrói a comunidade e faz a arte socialmente responsável. A interação torna-se o meio de expressão, uma maneira empática de ver, por meio dos olhos do Outro (GABLIK, 2008, p.606).

Foi assim, que dando continuidade a um projeto que já havia trabalhado com senhoras de um grupo de Igreja daquele bairro, o projeto atual quis saber quais os artistas que ali moravam, conhecer escolas e crianças e fazer entrecruzamentos com ações da UFG que tinham a mesma preocupação de romper o isolamento de suas paredes.

As aproximações dos participantes aconteceram por meio de práticas artísticas. Entre os objetivos procuramos estimular a percepção das pessoas envolvidas de diferentes modos, ora por meio de oficinas artísticas, ora por visitas aos museus e à ateliê de artista, sempre buscamos despertar um olhar atento e observador dos participantes.

Nos propusemos também conhecer artistas do bairro, como objetivo e interagir com a arte que era ali produzida. Conhecemos dois artistas que ali desenvolvem o seu trabalho: Ismael Albertino e Pirandello. Para os dois artistas, a proposta também trouxe desafios que os levaram a processos de interação e de escutas.

Iniciamos os diálogos trazendo os artistas para participarem de um Projeto de Grafite no Pátio Humanidades/UFG. Ali começamos a interagir com o universo destes artistas, seus modos de fazer e pensar sobre arte. Ismael explica a sua percepção de fazer arte na rua: "existe o peso de ter que ser artista. É porque a comunidade espera que eu faça arte e que eu faça arte para ela então, por exemplo, a gente tá na rua, a gente sofre esse impacto". (Conversa coletiva, maio 2019).

Apresentamos Ismael e Pirandello aos estudantes da escola selecionada para o desenvolvimento de nossas ações expandindo a ideia de tecer contatos, promover encontros e reconhecimentos. Afinal, todos moravam e transitavam em um pedaço da cidade importante para a vida de todos. Morar, brincar, estudar, fazer arte podem estar em um mesmo território de

afetos. Nem tudo foi compreendido assim no início dos nossos contatos, uma vez que nem sempre a aproximação da universidade com a comunidade é percebida como uma proposta de parceria, como nos explica Pirandello: "No início a gente via assim, quando alguém vem de lá, de cima, com projeto, já tá tudo na linha, a gente vai entrar ali e fazer o que ela orientar. Mas eu vi que ela trouxe um livro aberto pra gente escrever." (Conversa coletiva, maio de 2019). Pirandello tinha razão, e esse era um ponto ao qual deveríamos ficar atentos. Nossa proposta, não poderia ser uma via de mão única, mas um caminho de muitos entrecruzamentos.

Em outubro de 2018 iniciamos as ações na Escola Municipal Brice Francisco Cordeiro. As oficinas que ocorreram no período vespertino, entre outubro a novembro de 2018 e repetidas com outros grupos de estudantes no período de fevereiro a maio de 2019 com grupos de crianças faixa etária 8-9 anos, turmas C1 E C2, com as seguintes atividades: oficinas de artes, visitas a museus e a um ateliê de artista, pintura mural, exposição dos estudantes na Universidade.

Começamos com uma oficina de Memória quando pedimos que as crianças desenhassem as plantas que gostassem ou conhecessem, que tem no quintal de casa ou que lhe eram familiares. Esta primeira atividade tem raízes no projeto "Por uma poética compartilhada" desenvolvido em 2015 quando trabalhamos com um grupo de senhoras do mesmo bairro e focamos nos seus lugares de morada, os cuidados com as plantas e a atividade de crochê. As referências de plantas que boa parte das crianças apresentaram, indicava as casas das tias, avós, dialogando com a aproximação que já havíamos entre a universidade e as características do bairro no qual está localizada.

Outras oficinas vieram: a de *Frottage*, técnica na qual é elaborado um desenho em que se fricciona sobre um papel uma superfície texturizada. Esse contato direto estimulou os estudantes a perceberem a vegetação no entorno, observando diferentes texturas e formas das folhas de árvores e arbustos para depois desenvolveram desenhos.

> Oi meu nome é Maria Clara eu tenho 8 anos, e o desenho que eu mais gostei foi aquele que a gente fez com as folhas, aquele que a gente passeou lá nas árvores e pegou as folhas colocou debaixo da outra folha e a gente desenhou (frottage). Eu fui no museu, achei muito legal, a pintura que eu mais gostei foi aquela que tem um monte de flores azuis porque eu gosto muito de flores (Entrevista 1 – Maria Clara, 8 anos, 2019).

Na oficina de Colagem foi apresentado aos estudantes 3 artistas que exploraram essa técnica: o francês Henri Matisse, o espanhol Pablo Picasso e o holandês Piet Mondrian. As crianças puderam observar nas imagens as obras destes artistas as diferentes possibilidades de

uso de materiais, de formas e cores. Desenvolveram também questões relacionadas a arte abstrata.

> Olá meu nome é Maria Clara eu gostei muito desse projeto que ensinou a gente a criar umas artes que a nossa imaginação tem, de criar qualquer desenho, qualquer tipo, qualquer coisa que a gente criar e quiser, então eu achei bom esse trabalho... Eu achei bonita a pintura do muro na escola, porque é uma arte que cria sobre o muro (Entrevista 1 – Maria Clara, 8 anos, 2019).

Na oficina seguinte o objetivo seria colocar os estudantes em contato com a obra de Tarsila Amaral, importante artista brasileira, pela maneira como utilizou formas e as cores com liberdade de expressão. Depois veio a oficina de carimbo, com recortes dos desenhos que já haviam sido realizados, buscando assim diferentes possibilidades de expressão artística e experimentação. A vivência nas oficinas ia criando um repertório de aprendizagens como podemos perceber nos depoimentos de Gabriel e Josué:

> Eu tenho 8 anos e gosto da natureza e de pintar, eu gostei de pintar, daí eu Gabriel quero ser artista (Entrevista 2, 8 anos, 2019).

> O que eu mais gostei no projeto foi pintar e desenhar, foi diferente porque eu aprendi a desenhar outras coisas, não as mesmas que eu desenhava e pintar de outras cores, colorido (Entrevista 3 - Josué, 8 anos, 2019).

Uma importante parte do projeto foi sem dúvida, as visitas feitas aos Espaços museológicos: MAC e MAG – Goiânia. No MAC-GO - Museu de Arte Contemporânea de Goiás – visitamos a exposição individual "Diáspora, Convergências e Conexões em 40 anos na arte de Tai Hsuan-na" e a exposição coletiva de jovens artistas "Um corpo no Ar Pronto pra Fazer Barulho". Essas exposições foram importantes para que na primeira mostra os alunos pudessem ter contato com trabalhos com temática orgânica e abstrata, e na segunda mostra trabalhos contemporâneos de linguagem diversa e muitos trabalhos interativos.

É importante ressaltar que para muitos dos alunos este foi o primeiro contato com museu, ambiente/espaço cultural e com obras vistas pessoalmente. Esse processo contribuiu para a ampliação de repertório sobre arte e seus processos de criação, e consequentemente a ampliação de possibilidades de criação de cada criança.

Fig 1. Visita a exposição de "Diáspora, Convergências e Conexões em 40 anos na arte de Tai Hsuan-na", MAC/Goiânia, 2019. Fotografia: Lucas Fernando.

> [...] hoje eu vou falar sobre várias coisas que eu aprendi no museu, e várias coisas que eu fiz no passeio, no museu eu aprendi sobre o artista Tai, ele foi um artista, lá eu vi a pintura dele de uma floresta cheias de árvores coloridas [...] (Entrevista 4 - Daniel, 8 anos, 2019).

Fig 2. Visita a Exposição "Um corpo no Ar Pronto pra Fazer Barulho", MAC/ Goiânia e na Exposição Acervo MAG/ Goiânia, 2019. Fotografia: Lucas Fernando.

Visitamos também o Museu de Arte de Goiânia na exposição "Acervo MAG" em que foi possível apresentar aos alunos trabalhos de diversos artistas goianos como DJ Oliveira, Amaury Menezes, Selma Parreira, dentre outros. O museu nos recebeu com uma ação educativa e contação de história voltada para a temática de algumas obras.

Levamos em cada museu um grupo de aproximadamente 30 crianças. Foi uma experiência muito importante compartilharmos com essas crianças o contato com a arte nesses contextos específicos, pois sabemos o quanto é distante das famílias de classes média-baixa brasileiras a visitas a estes espaços públicos, o quanto a arte ainda se distancia das pessoas. Esse

contato também faz parte da educação escolar, mas ainda é um capital cultural sonegado a crianças de escolas públicas. Várias crianças afirmaram ter sido a primeira vez que visitavam um espaço como aquele.

O direito à educação e a cultura está garantido na Constituição Brasileira (1988) e o acesso aos bens culturais colocam as crianças e jovens em contato com outras formas de vida, de pensamento, ampliam o repertório, e o que é mais importante, contribuem para desenvolver uma percepção de si mesmo e do mundo em que se vive. Perceber a empolgação e encantamento destes estudantes nos museus foi muito gratificante, pois, confirma o potencial educativo desses espaços.

Além dos museus, visitamos o ateliê do artista Pirandello no bairro Itatiaia. A intenção desta visita foi de colocar os estudantes próximos a um artista que já tem uma trajetória profissional e que vive no Bairro em que estudam e que muitos moram, no sentido de conhecer e entender como importante aquilo que lhe está próximo e acessível. A casa do artista é também seu atelier. Tivemos primeiramente uma conversa com o artista e depois uma atividade prática.

Os estudantes participaram deste momento com muito entusiasmo, questionaram o artista sobre seu processo de criação, sua história, sobre a vida artista, dentre outras perguntas que surgiam à medida em que Pirandello ia mostrando e falando sobre seus quadros.

Fig 3. Na casa/atelier de Pirandello, 2019. Itatiaia-Goiânia. Fotografia: Lucas Fernando.

As crianças pareciam não querer sair daquele lugar. Percebia-se que estavam encantadas com aquele universo que lhes estava sendo apresentado e com isso, o interesse sobre arte ia crescendo, como podemos ver nos depoimentos de Isabella:

> [...] O que eu gostei em conhecer artistas foi ir na casa do Pirandello, eu gostei dos quadros, eu descobri novas cores e como é que se faz, eu pintei meu

> próprio quadro. Gostei de aprender coisas novas e novos artistas (Entrevista 5 - Isabelle, 8 anos, 2019).

Nas falas das crianças fica claro que as experiências fora (museu, casa do artista) levam a novas aprendizagens, descoberta de cores, formas e materiais, para além daqueles usados na escola. Vemos que museu, escola e comunidade, podem ser fortes aliados na educação integral dos estudantes.

Algumas experiências foram desenvolvidas na própria UFG, procurando integrar estudantes da Escola Brice, artistas da comunidade e os estudantes da universidade. A ideia foi levar o que foi produzido pelas crianças nas oficinas na escola para a Exposição – Curta o Campus – UFG. Este evento que ocorre trimestralmente é bastante frequentado pelos moradores de bairros vizinhos com isso foi possível acessar mais pessoas do bairro, e da própria universidade também. A exposição de trabalhos dos alunos participantes do projeto buscou aproximações dos moradores do bairro Itatiaia e adjacentes ao Campus da UFG e também a valorização dos trabalhos realizados pelas crianças, especialmente, por elas mesmas, ao verem suas produções organizadas e dispostas nas paredes da UFG.

Fig 4. Exposição dos estudantes da Escola Brice no evento Curta o Campus - UFG, 2019. Goiânia. Fotografia: Lucas Fernando.

Com essa ação o trânsito entre universidade, escola e universidade se cumpria. Os trabalhos das crianças saíram dos muros da escola e, adentraram as paredes da Universidade Federal de Goiás, lugar onde esperamos que boa parte dessas crianças estudem em um futuro próximo, universidade pública de qualidade e vizinha da escola.

Considerações Finais

Todo projeto é um desenrolar de fios que vão construindo pontos e pontas. Um encontro de pessoas diferentes, em torno de uma proposta comum. Depois de um ano procuramos saber como essas experiências teriam contribuído para os artistas, professores e estudantes que participaram do processo. Nada como um bom café para escutar uma prosa. Assim, marcamos um encontro no ateliê/casa de Pirandello para numa roda de conversa e de reflexões, tentarmos juntar pontos e pontas da experiência.

Numa agradável manhã do dia 19 de maio de 2019, estiveram além do dono da casa, Ismael Albertino, as professoras e os estudantes Carlos Henrique Lima Segato de Oliveira (Cazé), Karina Almeida André, Jessika Lorrane Rodrigues de Oliveira, Lucas Fernando Rodrigues de Souza[3]. Este encontro foi um momento muito esperado por nós da equipe, pois sempre a expectativa, a incerteza, estavam presentes, não havia modelos a serem seguidos, apenas pretensões, ou melhor, haviam determinados princípios para o desenvolvimento de nossas ações. Princípio compreendido a partir de algo que se difere de um conceito pré existente, ideia que assim foi tratado por Sônia Rangel (2006, p.3): "[...] um princípio opera por uma didática estética, de reconhecimento, aproximação, pulsão, desejo, compreensão, invenção." Por meio desses gestos-ações é que foram desenvolvidas as diversas atividades.

A participação dos estudantes e egressos da Faculdade de Artes Visuais foi fundamental no projeto, pois neles é evidente o desejo de caminhos potenciais para a arte, o que é notável em seus depoimentos. Lidar com as crianças por exemplo, modifica a percepção de Karina em relação a sua própria formação:

> Esse lance de ver criança criando [...]… era um tema que eu nunca havia trabalhado, nunca nem tinha passado pela minha cabeça, que era voltar à infância, e começar a rever essas coisas. E aí entrou nas disciplinas da Manoela de autobiogeofragia, e começamos a revisitar memórias, e aí entrou o projeto mexendo com crianças, e eu voltei totalmente pra eu quando criança, e comecei a pegar esses objetos, uma caixa que eu guardava muita coisa, e hoje agora estou fazendo um trabalho com essas coisas, sabe, tudo com memória de criança, totalmente inconsciente (Conversa coletiva , maio 2019).

[3] Outros participantes: Verônica Oliveira Fernandes, Don Gomes Alves e Jhony Robson dos Santos (Palhaço Bulacha), fizeram parte de momentos específicos do projeto, mas não puderam estar nessa roda de conversa.

O projeto, com este modo de operar as ações, de certo modo pode viabilizar novas propostas e modos de pensamentos. A arte para além de uma produção individualizada, que gera relações e se faz coletivamente. Jessika acrescenta:

> Vou pegar um pouco da deixa da Karina, eu acho que é importante pensar essas questões (...) o que você pretende, o que você acha que isso aqui vai poder te dar? Eu vim do bacharelado e me envolvi muito com as questões das práticas e assim, no final do curso, eu acabei descobrindo mais essas possibilidades do curso e enquanto eu tava fazendo uma coisa minha ali virada pro meu self, eu nunca consegui me perceber enquanto artista, e eu acho que nesse momento eu consigo me expressar melhor. Então, e apesar de ter algum envolvimento com alguns projetos eu senti muita falta dessa coisa pedagógica que às vezes no bacharelado a gente não tem tanto, e não só aquela coisa pedagógica de você entrar numa sala e ficar lá e ensinar, mas de você ouvir e de passar aquilo que você pensa pra pessoa, não é só uma coisa da licenciatura, é de você lidar com o mundo, e eu descobri um pouco melhor nesses movimentos de coletivo, e nesse lugar eu me sinto mais artista visual do que quando eu to fazendo alguma coisa só pra mim, porque eu não sinto vontade nenhuma de expor, sabe, eu gosto de fazer, mas não sei, parece que o lugar é esse aqui, é o meu lugar de produção (Conversa coletiva, maio de 2019).

Karina e Jessika, tinham como referência inicial o fazer artes, mas o projeto proporcionou experiências de mediação tanto pedagógica (com as crianças na escola), como com os artistas que habitam e modificam o bairro. Se por um lado, Karina percebeu a potência da interação pedagógica que a arte oferece, Jessika, que nunca havia se reconhecido enquanto artista, percebe que uma forma expandida de reconhecer arte, possibilitou a percepção de estar no coletivo, de estar no mundo, de ser *artivista*.

As transformações ocorridas nos percursos de Jessika e Karina revelam a potência de termos construído o projeto como um espaço aberto para os acontecimentos. E essa condição de abertura, de incompletude, foi um desafio. As incertezas conduziam nossas ações, mas como chegar para os artistas do bairro e falar deste modo processual de se fazer arte? Não era isso como eles estavam acostumados. Pirandello lembrou que depois do primeiro susto, foi aprendendo a deixar a coisa acontecer, mas, justifica a sua atitude diante da forma mais fechada com a qual ele esperava que "pessoas da universidade" lá de cima, fossem propor alguma coisa para ser feita no bairro. Resgatou um antigo sonho, que surpreendeu a todos:

> [...] o sonho que eu tenho até, lanço essa semente aqui, quem sabe um dia a gente faça, é uma exposição naquele bosque ali entre o Itatiaia e faculdade, tem um bosque, gosto muito daquele bosque, já até pintei uma árvore lá, num dia a gente podia fazer a exposição lá, cada um fazer um trabalho e de repente

> a professora levar as crianças para visitar uma exposição no bosque, ninguém nunca fez aqui na região (Conversa coletiva, maio de 2019).

O bosque ao qual o artista se refere forma uma espécie de corredor verde que demarca os limites entre a universidade e o bairro. A proposta de Pirandello de fazer dali um espaço expositivo, de conexão encheu os olhos de todos para uma possível continuidade das nossas ações.

> Por exemplo, eu estou há 30 anos morando aqui na região do Itatiaia, e eu sempre.. como eu sou autodidata, ficava olhando de lado, de fora, pensava interagir de alguma forma com a universidade, não sabia, a universidade de arte, mas eu ficava tendo esse pensamento assim, por que a universidade nunca tentou se aproximar dos artistas que fazem parte do (bairro)... eu via como um universo distante, diferente, que a gente não tinha acesso... (Conversa coletiva, maio de 2019).

Pirandello não é um artista desconhecido. Despontou na década de 90 e fez exposições em espaços importantes em Goiânia tais como Galeria Jaime Câmera, Galeria Santa Fé, como trabalho em galerias como a Época, a Marina Potrich, etc. Ou seja, tem uma trajetória na cidade, mas sua vizinha, a UFG, não o conhecia. Não se pode menosprezar os atravessamentos entre artistas e professores como enfatiza Barbosa (2016).

> O artista acha que, por si só, não ensina. Ele acha que não consegue estabelecer essa relação. Mas, necessariamente, por ser artista, ele tem o que ensinar. É preciso ter desejo de ensinar, mas no Brasil, infelizmente, há um desprezo por nossa educação pública, que acaba convertendo-se em uma instituição que vai formar apenas capacidades empregatícias de nosso povo, deixando todo o resto de lado. (BARBOSA, 2016)

Outro participante, Carlos Henrique (Cazé), cursa a Licenciatura em Artes Visuais na UFG, é também artista de rua e é morador do bairro Itatiaia. Dos estudantes, ele tem esse triplo olhar, e confirma a dificuldade de estar dentro da universidade pensando de uma forma distante da realidade do bairro, da vida das pessoas:

> É um negócio muito presente dentro da universidade, né, a gente vê que é muito distante. E ali, a galera tá pensando ali, tá propondo, tá ainda muito distante do que acontece de fato na rua, né, na comunidade, e é importante isso que tá se fazendo, trazendo cabeças de lá, juntando com as daqui, e fazendo alguma coisa acontecer, esse compartilhar, isso de ter essa humildade,

> de poder trocar, de chegar no lugar e falar não é só eu que sei das coisas, não, qual é a história da sua vida (Conversa coletiva, maio de 2019).

Na troca de ideias, alguns princípios da nossa vontade de ser universidade iam ficando mais claros. Não determinávamos os caminhos, precisávamos ir realizando as ações, e durante este movimentar iríamos nos conduzindo ao encontro do grupo, criando didáticas de reconhecimento, aproximação, pulsão, desejo, compreensão, invenção. Sentíamos as apreensões por parte de Pirandello e Ismael, mas precisávamos saber esperar, pois sabíamos que, em determinado momento, todo o processo seria compreendido.

Retomamos a potência da estética conectiva de Suzi Gablik "baseada em uma noção de responsabilidade ética para com as comunidades sociais e ambientais" para reafirmar nosso desejo de vivenciar arte e seus processos (culturais e pedagógicos) como lugar de interação social, como forma de construir conexões entre territórios de forma que as hierarquias de saberes sejam revistas, arte como potência ampliadora de sentidos e da vida em si mesma.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. Pioneira da arte-educação Ana Mae Barbosa reforça: Todo artista tem o que ensinar. **Portal aprendiz**, São Paulo, 12 ago. 2016. Disponível em <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2016/08/12/pioneira-da-arte-educacao-ana-mae-barbosa-reforca-todo-artista-tem-o-que-ensinar>. Acesso em 02/06/ 2019.

GABRIEL BERNARDES, **DANIEL, ISABELLE, JOSUÉ e MARIA CLARA**. **Entrevistas I, II, III, IV, V.** Entrevistadoras: Karina Almeida e Jessika Lorrane. Goiânia, 28 de Abril de 2019. (Relatório Não publicado).

BRASIL. **Plano Nacional de Extensão Universitária.** Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu / MEC, (2001). Disponível em <https://coec.jatai.ufg.br/up/431/o/PNEX.pdf>. Acesso em 08/06/2019.

CONVERSA COLETIVA. Conversa com os artistas. Arquivos das autoras. Goiânia. 2019.

GABLIK, Suzi. Estética conectiva: a arte depois do individualismo. In: GUINSBURG, J; BARBOSA, Ana Mae (Org.). **O Pós-modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2008. pp.601-610.

GABLIK, Suzi. O desfazer de Suzi Gablik modernista. In: GUINSBURG, J; BARBOSA, Ana Mae (Org.). **O Pós-modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2008. pp. 623-626.

RANGEL, Sonia. Processos de Criação: Atividade de Fronteira. **Territórios e Fronteiras da Cena.** São Paulo: CAC-ECA-USP, dezembro, 2006. pp. 01-06. Disponível em <http://kinokaos.net/tfc/geral20061/pdf/srangel.pdf>. Acesso em 01/06/2019.

SALLES, Cecília A. **Redes da criação: construção da obra de arte**. Vinhedo, SP: Editora Horizonte, 2006.

JOGAR, DESENHAR E (PER)FORMAR EM ATOS PELO (RE)USO PARA CRIAR/TRANSFORMAR

Luiz Fernando Pereira Lopes[1] – ECA-USP

Resumo
Refletir sobre a importância do brincar e do criar para além do entreter por meio do expressar com materiais de (re)uso, partindo da infância até o mundo adulto, do espírito pueril, o espírito do tempo o espírito à materialidade. Embora conste o quanto as brincadeiras, enraizadas na infância, podem alimentar e inspirar o criar enquanto adultos, esta investigação buscou emergir no sentido amplo da experiência e do (re)uso. Ampliaremos a pesquisa dentro da criação, da arte e das experiências, com foco na intersubjetividade, com a retomada do espiritual com ênfase nas relações para o percepto e a fruição no ato de criar. A performance como recurso poético. Para este artigo apontamos alguns relatos de experiências no ensino do desenho como instrumento de criação aos meus alunos no curso de arquitetura, trabalhamos roteiros com atos e cenas e transgredir, ir além do olhar. Almeja a (re)invenção o ser e a criação na interlocução (per)formar/educar.
Palavras-chave: Interlocução e arte no (per)formar/educar. Desenhar como ação. Materiais (re)uso.

Abertura recepção

Manoel por Manoel_____
"[...] Brincava de fingir que pedra era lagarto. Que lata era navio. Que sabugo era um serzinho mal resolvido e igual a um filhote de gafanhoto. Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação. Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas. Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina. É um paradoxo que ajuda a poesia e que eu falo sem pudor. Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores."

Do livro "Memórias Inventadas", de Manoel de Barros, 2008

[1] Doutorando na ECA-USP com orientação da Profª Drª Maria Christina de Souza Lima Rizzi (início 2017). Professor em curso de arquitetura e urbanismo em uma instituição privada Ribeirão Preto. Autônomo design/arte com produção também na Europa onde viveu de 1989 a 2002. Mestre em educação – CUML - Ribeirão Preto). E-mail: lufelopes@usp.br

Buscar nessas raízes "crianceiras", dito pelo poeta, como na visão "comungante e oblíqua das coisas"; em sala de aula visto meu colete de plástico bolhas e com a leitura, abro mais um semestre na disciplina de Desenho de Observação para o 1º ano do curso de arquitetura e urbanismo em universidade particular na cidade de Ribeirão Preto. O primeiro jogo que proponho a eles é fazermos uma roda saindo do formato carteiras enfileiradas, em círculo, um diante do outro, passo uma caixa de fósforos, que conforme circula, eles acendem e durante o tempo do fogo eles devem se apresentar; lembro a eles o rito com o fogo que marca presença e assinala o local como nas antigas tribos, certa forma de purificação e preparação na roda de conversa. Final das apresentações pergunto ao grupo quem sabe desenhar e como sempre uma pequena parte levanta o braço; observo que por detrás destas respostas existe o excesso de rigor da autocritica, diante do que é desenhar; encobrindo o espontâneo da criança que todos possuímos em nosso interior.

Como trabalharmos em terreno do sensível para atingirmos esse nosso interior? Quais seriam os melhores materiais para (re)uso[2] e criar que estimule diante de tamanho desafio? Adotamos uma postura de jogador, daquele que tenta preservar sua infância ao criar e na certeza apontada por tantos como Walter Benjamin, Anita Helena Schlesener, Marina Marcondes Machado, Johan Huizinga, Richard Sennet, Lev Semiónovich Vygotsky.

Para os trabalhos na disciplina de Desenho de Observação, introdutória em um único semestre e na qual pretende que os alunos adquiram um olhar crítico em questões do desenho o que comunica e seu uso na arquitetura por intermédio de exercícios práticos em bidimensional e também o tridimensional se abram para este importante campo de pesquisa do profissional arquiteto, propomos a sequência no semestre como estrutura e recurso a peça teatral; reflito em minha proposta na educação de Pestalozzi, a Paulo Freire e Augusto Boal, ela como meio para atingirmos nosso objetivo: libertar o essencial o sujeito e suas relações.

Não necessariamente como exercício na sua forma de teatro e sim como performance ampliarmos seus conceitos no que tange nosso estar, relacionar, expressar e expor e como tudo perpassa nosso olhar, a maneira como vemos no que Abanindranath Tagore alerta: "Depender unicamente da vista, negligenciando o espírito, é pintar apenas o lado superficial da forma. Para adquirir o verdadeiro conhecimento da forma, é preciso tudo iluminar com o reflexo da nossa

[2] (Re)uso termo que adotamos em nossas pesquisas no que se refere a vários tipos de materiais possíveis para criar, da simples manufatura à arte detectamos três possibilidade: a (re)pulsa com os descartados industrializados, o (re)jeito com fabricados para um uso que podemos redirecionar a outro e no que (re)invindico, pelo sensível, na busca por novas direções.

alma e estar pronto para receber a luz que emana das coisas visíveis e invisíveis" (apud HUYGHE, 1960, p. 9).

Assim, fazendo uso da ideia das diversas materialidades que formam nosso ser, aproximamos pelo conceito de energia/espirito como na eletricidade, quando Einstein na física, coloca a formula $E = mc^2$ sendo o elemento que mais utilizamos em nosso cotidiano em relação massa e velocidade da luz naquilo que nos faz visível e invisível como fagulhas, pequenas para questionar dos três elementos: eletricidade, massa e velocidade da luz; exercitamos como na poesia da liberdade dos "comparamentos": luz que corpo é esse?, propagação/contatos das ondas que emitem a luz como relacionar-se? e magnetismo atração/repulsão aonde ligar com empatia ou antipatia?

Marcaremos nossa reflexão-(per)formar em três Atos (o próximo, o outro e o espaço) que também serão subdivididos em três cenas (a origem, a informação e o plantar – como estrutura/tópicos que circulam/pausam, ordenam/desordenam, constroem/desconstroem na busca por fluxos que alinhem repertório e busquem na vivência/experiência ao criar.

Nos aproximamos a Ana Mae Barbosa em sua proposta triangular contextualizar/ver/contextualizar (BARBOSA, 2009, p. XXXIII) no que de contextualizar (chamamos o próximo) o ver (o outro e o lugar) e contextualizar (no exprimir e criar).

ATO 1 – O QUE ESTÁ PRÓXIMO

CENA 1: ORIGEM - Ponto primeiro da luz própria matéria-corpo-vibração no observar a origem desde minha formação em Arquitetura na qual, em meu primeiro dia de aula, com o professor de História da Arte, o artista plástico Pedro Manoel Gismonti, que nos falava com grande emoção sobre as teorias da arte. Eu, ali sentado na primeira fila do anfiteatro diante do professor, um senhor com seus 57 anos, alto, barbudo, trajando uma grande boina e um avental manchado de tinta e carregando uma grande paleta de misturar cores toda manchada, diz brincando de equilibrar-se no tablado da lousa: "meu sonho era ser um surfista", e de maneira bastante envolvente nos convida a um passeio, ilustrando com slides, nos conduz em uma introdução às artes; fiquei mergulhado em pensamentos, refiz todo meu trajeto de estudante desde a pré-escola até o superior onde me encontrava, sempre como bom aluno, obtendo boas notas, mas sem muito entender o porquê; senti, naquele momento, que se isto seria estudar; era este o caminho que iria tomar. E desde então a criação e a educação se tornaram um campo fértil e cheio de possibilidades onde (re)ver e plantar.

Desta experiência e agora como interlocutor buscando o foco no que promove o desenho como expressão, buscar um primeiro instante o olhar o belo/feio ou para a sombra como aponta Tanizaki: "Lo bello no es una sustancia en sí sino un juego de claroscuros producido por la yuxtaposición de las diferentes sustancias que va formando el juego sutil de las modulaciones de la sombra." (TANIZAKI, 1997, p.02). Crio um ambiente de silencio e concentração que utilizo música para harmonizar e mantê-los produzindo.

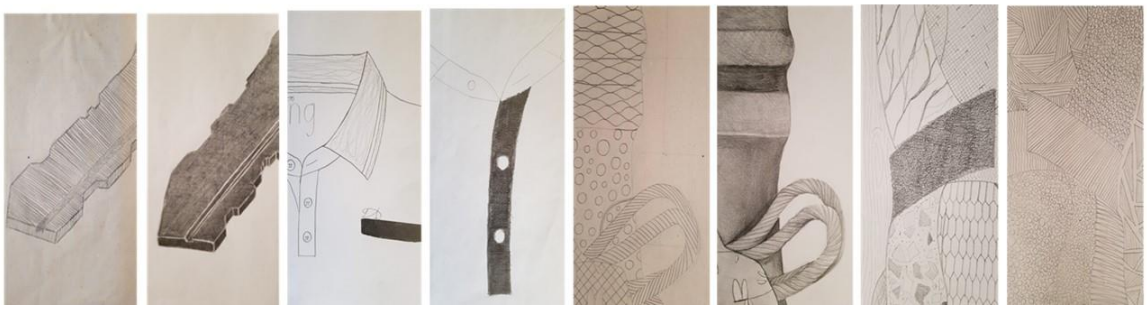
1º exercício proposto (3 módulos):

1ºmódulo: desenhe algo, um objeto que tenhas próximo que te desperte certa curiosidade pelo feio ou desajuste ou curioso enfim rapidamente escolha algo e desenhe com grafite em uma folha de papel sulfite A4; anexo alguns resultados abaixo,

Fig. 01 desenhos modulo 01 feitos pelos alunos, arquivo fotográfico do autor.

2ºmodulo: peço que eles escolham um detalhe também de maneira rápida e façam um retângulo marcando a escolha como podemos ver nos desenhos (fig.01) anteriores; partindo deste detalhe eles deverão ampliar em uma folha A3 em papel canson com grafite e trabalhar texturas diversas que devem encontrar em seu entorno no chão, paredes, objetos, reproduzir em linhas, formas, etc, detalhe que busquem sair da imagem anterior e com o detalhe criar algo abstrato, anexo resultados abaixo,

Fig. 02 desenhos modulo 02 feitos pelos alunos, arquivo fotográfico do autor.



3º módulo também em papel canson A3 farão dois desenhos eles devem trabalhar criando uma modulação na folha de 9 divisões na qual eles devem repetir o detalhe ampliado e desta vez terão de reduzir e simplificar as texturas ou criarem novas, um desenho bem trabalhado o grafite, as texturas e no outro mais simples; terminados os dois eles devem com o mais simples, apresento a eles o trabalho de Lygia Clarck "caminhando" que com uma tesoura eles devem recortar o desenho buscando um caminho e sem separar nenhuma parte, após com dobras e encaixes devem chegar a um tridimensional, anexo resultado abaixo,

Fig. 03 desenhos modulo 03 feitos pelos alunos, arquivo fotográfico do autor.

Passados por este módulo de abertura o qual ocupo três dias com quatro aulas cada dia dialogo individualmente com cada um deles sobre o produzido. Ao final montamos nossa primeira exposição na própria sala de aula como (fig. 03), este exercício é todo desenvolvido de uma maneira bastante introspectiva na qual cada aluno vai tomando contato com o problema a ser resolvido e como ele propõe sua solução e como o faz. Ao final observamos e abrimos os trabalhos diante de todo o grupo e constatamos, questões da luz nos desenho o que os claros escuros ocorrem e como desta forma chegamos algo a comunicar. Vivenciam no processo de sair de suas sombras, detalhar, observar e constatar diferenças nas escalas de representação para ao final diante do abstrato, um lugar tridimensional como Lygia Clarck, em que eles localizam várias possibilidades em espaços criados em suas primeiras maquetes.

CENA 2: INFORMAÇÃO - Ponto segundo desde a informação à propagação da luz pelas ondas e contatos dos corpos na primeira ação do ver como nos coloca Bosi sobre a fenomenologia do olhar "[...] Sabe-se que a relação do olho com o cérebro é intima, estrutural". (BOSI apud NOVAES, 1998, p. 65). Em seu texto nos coloca em um princípio sobre a etimologia nos gregos e latinos que enlaçavam ver e pensar costurados pela história em visão-pensamento do acontecido. Do olhar no que desenvolve, cresce e se torna maduro:

A cultura grega, acentuadamente plástica, enlaçava pelos fios da linguagem o ver ao pensar. *Eidos*, forma ou figura, é termo afim a *idea.* Em latim com pouca diferença de sons: (eu vejo) e *idea.* E os etimologistas encontram na palavra *história* (grega e latina) o mesmo étimo *id*, que está em *eidos* e em *idea.* A história é uma visão-pensamento do que aconteceu. (BOSI apud NOVAES, 1988, p. 65).

Partimos na técnica do grafite, daquilo visto e reconhecido nos desenhos após os exercícios anteriores iniciamos um trabalho interdisciplinar com a disciplina de Introdução ao projeto de arquitetura na qual o professor traz um olhar aos alunos do habitar e o projeto como expressão, que em grupos iniciam analisando alguns pavilhões de arquitetura como um lugar de criação livre que marca na expressão arquitetônica de um tempo. Em minha disciplina sigo no modulo 04 buscando o olhar pelo desenho, ele, como livre expressão e instrumento do sensível portanto fundamental o recolhimento de cada um em suas dúvidas quanto ao traço, seus medos na busca pela qualidade, e o que existe em suas sombras, lembranças das garatujas que fizeram e nelas trazermos a luz da criança que desenha.

Para este módulo com os alunos trabalhamos um tema dentro do lugar a ser investigado para criar; após discussão sobre arte em que eles trazem temas polêmicos encontrados, uma grande quantidade trouxe sobre o incêndio na catedral de *Notre-Dame* de Paris, com esta reflexão em mente montei uma cena com alguns objetos que foram produzidos na época em que vivi na cidade de Paris e vou contando-lhes as histórias e deposito estes objetos em uma mesa, como da caixa comprada na torre Eiffel contendo sua imagem, o cão e o pássaro feitos com restos de madeira produzidos na Bienal de Lion, uma garrafa de soda comprada em um brechó em Paris, e no final apago a luz da sala e a cena fica iluminada apenas por um abajur e eles terão de desenhá-la em papel canson A3 com grafite e explorando ao máximo os claros escuros da cena. Anexo alguns resultados dos desenhos,

Fig. 04 desenhos modulo 03 feitos pelos alunos, arquivo fotográfico do autor.

CENA 3: PLANTAR - Ponto terceiro o plantar seu eletromagnetismo no que atrai e repulsa partir do desenho para plantio como traço, focar, e no silêncio retomar no espírito da observação, do sutil no ambiente. No que Leon Denis reflete sobre a educação:

> sabe-se, é o mais poderoso fator do progresso, pois contém em gérmen todo o futuro. Mas, para ser completa, deve inspirar-se no estudo da vida sob suas duas formas alternantes, visível e invisível, em sua plenitude, em sua evolução ascendente para os cimos da natureza e do pensamento. (DENIS, 1993, p. 17).

Na busca do como olhar, pensar e acionar; destacamos o que definiram como perda da experiência, o indivíduo, que não mais interessa em uma sociedade baseada na reprodução em massa, observado por vários teóricos como Zigmund Bauman, John Dewey, Ana Mae Barbosa, Anísio Teixeira, uma vez que o necessário em uma indústria nascendo, no final do século XVIII, na Inglaterra, como novo meio de produção foi o "igualar" e "ajustar" todos que formariam a mão de obra nesta 'nova era moderna' e dita promissora.

Como sequência em nossas aulas partimos do que segue essa perda de experiência como um dos grandes problemas ainda a ser refletido, onde e de que forma, o lugar de arte, em sua interlocução, partir para a fase: do como trabalhar, praticar, questionar, pesquisar, refletir o indivíduo, a criação como observar artistas. Para tal, seguimos com desenhos a grafite e melhoria na relação do material e o expressar individual de cada um. Visitamos uma galeria com vários artístas e desenham observando os elementos trazidos nos trabalhos, anexos abaixo,

Fig. 05 desenhos modulo 04 feitos pelos alunos e visita galeria, arquivo fotográfico do autor.

Na real vivência em um lugar de arte como esta galeria que era um antigo ateliê de uma artista local e agora sede de uma galeria voltada ao educativo na qual com meus alunos pudemos vivenciar de uma imersão/observação/criação direta, envolvidos com informações sobre os artistas, as obras e o lugar. Nele nos dedicamos ao um passeio espontâneo em primeiro

momento, pois muitos dos alunos foi a primeira vez que pisaram um local como este, o que sempre resulta impactante e efetivo a eles que ao abrirmos uma discussão no próprio local, com as presenças dos trabalhos a concentração que eles já vem provando em sala de aula se torna mais efetiva e os resultados sempre são muito surpreendentes. Anexo abaixo algumas imagens do que foi produzido neste modulo 05,

Fig. 06 desenhos do local pelos alunos e visita galeria, arquivo fotográfico do autor

ATO 2 - A PRIMEIRA AMPLIAÇÃO NO OUTRO E NO LUGAR

CENA 1: ORIGEM - como atingir da matéria que nos constitui a própria alma em cada um de nós?

Direcionar esse olhar para o visível e invisível das formas faz parte do caminhar da formação desde muito iniciante em educação, tanto com os personagens na família como na escola, que nela fizeram e seguem fazendo parte. Portanto, chegar às raízes esperando um encontro com nossas experiências e, claro, com o que elas contribuem em nosso próprio conhecimento para darmos conta do quão necessário é um olhar de forma crítica para assim agir com algo a discutir e contribui, em momentos que creio ser importante uma imersão do sujeito, narrado em primeira pessoa, bem como o olhar do pesquisador em diálogos constantes, fonte de interesses, apontados por Vygotsky, como registros de como eles são desenvolvidos e não adquiridos, apoiado nas bases da psicologia moderna, a exemplo de como processos vitais, orgânicos, enraizados numa base biológica da personalidade que parte do seu próprio desenvolvimento global. Assim "en estos procesos, como en todos los procesos vitales, se ponen de manifiesto claramente el desarrollo, el crecimiento y la maduración" (VYGOSTKY, 1996, p. 7).

Para esta sequência entramos nas discussões de proporção e relação do corpo com o lugar desenhos de observação em sala entre os próprios colegas. Anexo alguns desenhos abaixo,

Fig. 07 desenhos do local pelos alunos e visita galeria, arquivo fotográfico do autor

CENA 2: INFORMAÇÃO - Dos pontos para prováveis caminhos de construção **onde surgem nossos questionamentos?** Suspeitar para poder acionar na incerteza um (re)pensar, aqui esse nosso lugar em uma terra chamada Brasil, sem atos de patriotismos, mas no que tange ao lugar, com suas características, especificidades, que o fazem existir de forma autônoma perante o todo; sintonizando-nos ainda em Alfredo Bosi ao emergir na fenomenologia: "enquanto Sartre parte do olhar ferino do outro, cuja percepção necessariamente me coisifica (e daí me vem a certeza da sua temível existência), o olhar fenomenológico, segundo Merleau-Ponty, envolve, apalpa, esposa as coisas visíveis" (o visível e o invisível) (PONTY, 1964, apud BOSI, 1988, p. 82).

Como atingir questões da forma e do "sensível"? Da maneira com que a fenomenologia mantém acesa a luz que emana em centelhas, que sempre frágeis, estarão na eminência do apagar-se. Huyghe aportando a Merleau-Ponty afirma com lucidez:

> A intenção significativa nunca é em mim...senão o excesso do que quero dizer acerca do que já foi dito'. Ao buscar uma linguagem, mercê de um primeiro ato, 'conhece-se a si mesma...' 'com efeito exprimir...é tomar consciência', é um 'tomar posse' daquilo que, sem esforço, permaneceria confuso em nós mesmos, por que – observa com profundidade o nosso filósofo – 'a posse do eu, a coincidência com o eu, não é a definição do pensamento, constitui pelo contrário, o resultado da expressão. (PONTY apud HUYGHE, 1960, p. 16).

Essa frase: conheça-te a ti mesmo, de autor desconhecido, que evoca o autoconhecimento, é retirada do templo de Delfos em honra a Apolo. Da autorreflexão: porque (re)uso? Não estaria (re)uso, todo o tempo imerso em nossas mais simples atitudes?

Caminhos traçados desde a infância até agora como no presépio que fiz, nasce a pequena manjedoura em papelão, capim seco e com os personagens com cabeças de ovos dos quais nasceram muitos seres que vem sempre ocupando meu imaginário, com lembranças até anteriores, em família, com meus avós, um vizinho que montava engenhocas com latas diversas,

e trabalhos feitos na pré-escola (LOPES, 2015, p. 19). Mas seria somente em meu pequeno universo que isso ocorria? Cantamos: "Raspas e restos me interessam..." como afirmava Cazuza em 1984 em sua música "Maior Abandonado" e acrescenta Mario Perniola:

> Este resto é o homem-coisa, cuja característica fundamental é precisamente a de ser mais coisa do que todas as coisas existentes, ou seja, algo de mais pobre, de mais só, na medida em que o sentir alheado simultaneamente herda e supera o já pensado da ideologia e o já feito da burocracia.(PERNIOLA, 1993, p.27-28).

Iniciamos a finalização do trimestre (os cursos são semestrais e dividimos nossa avaliação na escola em dois trimestres), o qual abri a aula com retorno geral do produzido até o momento, na sequência um vídeo clip (postado 2011) " Comida" do Titãs – 1987, e a pergunta: "Você tem sede de que, você tem fome de que?" Refletiram no exercício proposto no qual os alunos escolheram um artista com autorretrato e no formato A3 no papel canson e com lápis misturaram com caneta esferográfica e partindo desta leitura desenvolveram seu próprio autorretrato. Anexo alguns desenhos abaixo;

Fig. 08 autorretratos pelos alunos e visita galeria, arquivo fotográfico do autor

CENA 3: PLANTAR - E no sentir das formas sutis, refletir nas formas de violência, como proposto por Novaes (2015, p. 16), e nela como nas paixões, o que de avassaladoras e transformadoras. Emergir neste problema para além da "mediacracia". Termo trazido também por Perniola (1993), em uma sociedade que instaura o já sentido que perpassa o sentir quando temos de rever as mediações. Podemos como Deleuze (1999) colocar em uma sociedade de controle, que a Arte não comunique, mas se transforme em "ato de resistência" e para um povo que ainda não existe. Está, portanto, na transformação, no pensar, no redesenhar como processos do feito à mão, atingir a subjetividade e assim acionar o devir na criação?

Transformar a guerra "esquizofrênica" no contemporâneo (estado do agora) do muito interno do que temos de libertar-nos em nossa subjetividade, como ato de resistência? Pensar, corresponder, vibrar, os polos, em que ritmo, de causa e efeito e assim gerar, procriar e criar! Na questão do ser ou não ser? Observar a nossa existência para além da comunitária, o papel deste ser como individuação, termo utilizado por Simondon (1964), consciente de suas potencialidades e assim compartilhamos no UNO, neste lugar onde tudo é possível. Sair do ego na busca "de per si", esta pequena partícula elemento do UNO onde somos, como fazemos e o que criamos?

Fechamos o trimestre com questões do olhar para si, enquanto produção dos desenhos, sua forma, o ´outro´ do artista e como remontar este quebra cabeça com uma proposta coletiva na qual eles tenham que em grupo partindo das análises feitas dos pavilhões em exercício interdisciplinar como mencionamos anteriormente. Escolheram o pátio central da universidade como local da instalação/expo/ação somando as reflexões feitas montaram suportes que surgiram das leituras dos arquitetos e artistas escolhidos, com materiais simples como papelão, papel e fios surgiu a exposição da qual anexo imagens abaixo,

Fig. 09 expo/ação montada pelos alunos, arquivo fotográfico do autor

ATO 3: O ESPAÇO AMPLO, CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dos estudos da espiritualidade que foram interrompidos no pós-guerra, o tempo da fantasmagoria, termo que utiliza Benjamin (apud MATTOS, 2006, p. 44). Como uma espécie de febre anunciadora de uma virose que foi instalada antes mesmo da moderna separação matéria/espírito, religião/ciência, tempo/eternidade. Na revolução industrial aceleram-se as descobertas, o tempo faz abrir o espaço para as utopias, como diz Eduardo Galeano em entrevista (Youtube, 2013) quando cita Fernando Birri: "Utopia é aquilo que se encontra no horizonte, o que nos faz caminhar para ele".

Matéria futura e energética, ou seja, urgente se faz a compreensão neste tema. Na luz dos temas que estamos dialogando, permeando teatro/performance nas formas de apresentar, dialogar, compor e manter sempre na sequência **da origem, a informação e o plantar** desde minhas origens/vivências em direção às experiências que mantemos na construção de nossas raízes, lugares, linguagens, fazeres, crenças no acreditado pela informação. Assim como podemos colher fundamentos de toda base e, conscientes, em direção a ações de construção, o projetar, o desenhar intenções para o plantio no que pode ser o educar.

Como final da disciplina, e do exercício interdisciplinar os alunos trabalharam propostas para criar pavilhões em um único terreno ao lado da universidade, compartilhar e relacionar os projetos na ocupação. Do local da exposição eles optaram por uma passarela de vidro como lugar com muita presença de luz e relações exterior/interior. Anexo imagens da exposição,

Fig. 10 expo/ação final do semestre montada pelos alunos, arquivo fotográfico do autor

Referências

BARBOSA, Ana Mae – **A imagem no ensino de arte: anos oitenta e novos tempos** – 7ª Ed. Rev. - São Paulo: Perspectiva, 2009, 184p.

DELEUSE, Gilles, **Ato da criação,** especial para a "Trafic", tradução de José Marcos Macedo, publicado na Folha de S. Paulo de 27/06/1999.

DENIS, Leon. **O problema do ser, do destino e da dor**. Federação Espírita Brasileira, 1993, 403p.

HUYGHE, René, **A arte e a alma,** Trad. Jacinto Baptista, Portugal: Livraria Bertrand, 1960, 550p.

LOPES, Luiz Fernando Pereira, **O professor e a construção de brinquedos na sala de aula: experiências no brincar e criar com materiais de (re)uso e sua contribuição na constituição do sujeito** / Luiz Fernando Pereira Lopes. -- Ribeirão Preto, 2015. 117p.

MATTOS, Olgária C. F., **Benjaminianas: cultura capitalista e fetichismo contemporâneo** – São Paulo: Editora UNESP, 2010. 341p

NOVAES, Adauto ... [et al.], **O Olhar** – BOSI, Alfredo, **Fenomenologia do olhar,** São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p.65-87.

_____, org. **Mutações, fontes passionais da violência**. São Paulo: Ed. Sesc, 2015. 540p.

PERNIOLA, Mario. **Do Sentir**, Trad. Antônio Guerreiro, Editora Presença, Lisboa, Portugal, 1993, 138p.

SIMONDON, Gilbert, **A gênese do indivíduo,** Introdução do livro L'Individu et Sa Genese Physico-Biologique, tradução de Ivana Medeiros, PUF, 1964.

TANIZAKI, Junichiro, **El elogio de la sombra.** España: editora Siruela, 1997.

Vídeo Clip Titãs - [1987] Comida. Disponível em: < https://youtu.be/W5TI7iLvHC4, , publicado 2011. Acesso em 21/07/2019.

Vídeo: "The UTOPIA, according to Fernando Birri". Disponível youtube, 2013 - https://www.youtube.com/watch?v=is4rP--i6uw . Acesso em 21/07/2019.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich, **Obras Escogidas.** Tomo IV. Madrid: Visor. 1996. Disponível em: http://www.taringa.net/perfil/vygotsky. Acesso em 11/07/2016.

KANDINSKY E A ABSTRAÇÃO GEOMÉTRICA: UMA POSSIBILIDADE DE DISCUSSÃO TEÓRICA SOBRE A ARTE ABSTRATA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Liliana Junkes Serenato[1] – PMC

Resumo
O presente artigo apresenta a pesquisa teórica utilizada para trabalhar os conteúdos referentes à arte abstrata, no decurso das aulas do componente curricular Arte, com as turmas de 9° ano do ensino fundamental, sob responsabilidade da autora, no ano de 2018, na Escola Municipal Herley Mehel, em Curitiba. Nele apresento as motivações, a partir da utilização da vida e obra de Vassily Kandinsky, para um melhor estudo deste movimento da arte, com ênfase no abstracionismo geométrico, tão presente na produção deste artista. Apresento ainda, de forma resumida, alguns resultados obtidos junto aos alunos.
Palavras-chave: Práticas docentes. Ensino da arte. Arte abstrata.

Introdução

Como docente da Escola Municipal Herley Mehel, em Curitiba, durante o ano de 2018, estavam sob minha responsabilidade três turmas do 9° ano do ensino fundamental. Dentre os conteúdos previstos para esta etapa, de acordo com o Plano Curricular Municipal, está o estudo da Arte Moderna, na qual se insere o Abstracionismo. Ao iniciarmos esse assunto, não foram poucos os alunos que, diante da imagem de obras abstratas, emitiram a opinião de que o que lhes era apresentado não podia ser considerado como arte, e mais, que qualquer 'criança' seria capaz de juntar vários riscos ou algumas figuras geométricas.

Isso levou-me, então, à refletir sobre a necessidade de se trabalhar a teoria em sala de aula, em oposição à algumas vertentes do ensino da arte calcadas principalmente na intuição e na experimentação, com vistas a alterar esse pensamento, para que ao menos aqueles alunos tivessem uma visão ampliada da complexidade de uma obra de arte dita abstrata. Assim, utilizei a vida e obra de Kandinsky, considerado por muitos teóricos como o precursor da arte abstrata. No entanto, o interesse por esse artista se deveu ao fato de que seu trabalho foi pautado em

[1] Licenciada em Educação Artística e mestre em Educação, ambas pela UFPR. Atualmente é professora de Arte do Ensino Fundamental, atuando na rede Municipal de Educação de Curitiba. Email: ljserenato@gmail.com

extensas e rigorosas pesquisas, o que por si só já anula o argumento de que a abstração seria algo infantil ou fácil de fazer.

Sendo assim, apresento inicialmente um resumo da vida e obra de Kandinsky, destacando os pontos de maior interesse, notadamente seu percurso rumo à abstração, suas motivações e seu suporte teórico, e que nortearam as minhas aulas que abordaram a abstração. Em seguida, comento rapidamente sobre o desenrolar das aulas pertinentes a esse tema, e finalmente, alguns resultados obtidos junto aos alunos.

Kandinsky: Vida e Obra[2]

Pintor, gravador, músico, escritor, teatrólogo, professor. Um artista de múltiplas facetas, sensível, de espírito crítico, um pesquisador incansável. Assim foi Wassily Kandinsky, "um homem capaz de mover montanhas" (BECKS-MALORNY, 2003, p.7), nas palavras do amigo e também artista Franz Marc.

Nasceu em Moscou, em 4 de dezembro de 1866, numa família da alta burguesia, o que lhe proporcionou uma educação esmerada. Quando criança estudou música (piano e violoncelo). Aos 26 anos diplomou-se em Direito e Economia Política pela Universidade de Moscou, chegando a trabalhar como professor universitário durante algum tempo. Porém a arte, quer sob a forma de pintura ou de música, continuaria a ser intrínseca em sua vida.

De certa forma, pode-se afirmar que Kandinsky teve a sua primeira grande experiência com as artes plásticas quando, em 1889, fez uma viagem de estudos ao norte da Rússia e visitou o Museu do Hermitage, em São Petersburgo, onde ficou fascinado com as obras de Rembrandt[3]. Naquelas telas percebeu um "poderoso acorde duplo" (BECKS-MALORNY, 2003, p.8) nos contrastes de cores e nas pronunciadas áreas de luz e sombra.

Entretanto, mesmo amando a arte, Kandinsky ainda não estava convencido de qual era o seu destino:

> No entanto, eu achava minhas forças frágeis demais para sentir-me no direito de renunciar a meus outros deveres e de levar uma vida de artista, que me parecia então o cúmulo da felicidade. Fora disso, a vida russa era, então,

[2] O presente texto configura-se num fragmento do capítulo 4 da dissertação de mestrado da autora. (Serenato, 2008)

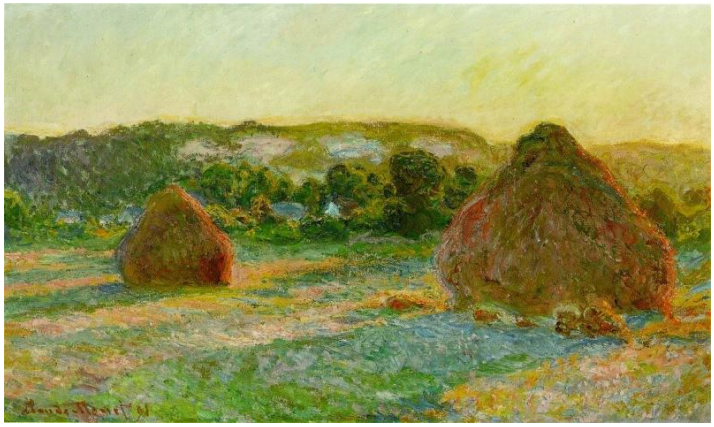
[3] Pintor e gravador holandês que viveu entre 1606 e 1669.

> particularmente lúgubre e meus trabalhos científicos elogiados, de sorte que resolvi tornar-me cientista. (KANDINSKY, 1991, p.77).

Suas convicções começam a mudar em 1895 quando visita uma exposição de impressionistas[4] franceses em Moscou, e mais precisamente diante de uma obra de Monet, da série "Montes de Feno" (figura 1), em que não conseguiu reconhecer o objeto nela representado. Kandinsky, diante dessa pintura, intuiu que a força da cor era capaz de produzir o efeito pictórico desejado, independente da representação realista ou não do objeto. Sobre esta experiência decisiva para a sua carreira comentou:

> Antes eu só conhecia a arte realista, e ainda assim exclusivamente os russos. E eis que pela primeira vez eu via um quadro. Foi o catálogo que me informou tratar-se de uma meda[5]. Eu era incapaz de reconhecê-la. E foi penoso não reconhecê-la. Achava também que o pintor não tinha o direito de pintar de maneira tão imprecisa. Sentia confusamente que o objeto estava faltando no quadro. E notava com espanto e perturbação que o quadro não somente nos pungia como também imprimia na consciência uma marca indelével e que nos momentos mais inesperados a gente o via, com seus mínimos detalhes, flutuar diante dos olhos. Tudo isso era confuso para mim e fui incapaz de tirar conclusões elementares de tal experiência. Mas o que me parecia perfeitamente claro era a força da paleta, que até então me estivera oculta e que ia muito além de todos os meus sonhos. A pintura adquiriu assim uma força e um brilho fabulosos. (KANDINSKY, 1991, p.77 e 78).

Fig 1: Montes de Feno - Fim de Verão - Tarde, Monet, 1890-91, 0,60 x 1,00m, Instituto de Arte de Chicago



[4] Impressionismo: movimento artístico que se originou na França, nos anos 1860. Os impressionistas buscavam representar a relação entre a luz e a cor, com pinceladas livres. Também eram radicais na escolha dos temas: preferiam paisagens e cenas do dia-a-dia, evitando cenas históricas, religiosas ou românticas.

[5] Meda: monte.

Impressionado com a sua descoberta, Kandinsky abandona o Direito e passa a trabalhar como diretor artístico da Tipografia Kucheverev, em Moscou, especializada em livros de arte, e em 1896 parte para Munique, cidade alemã considerada um animado centro artístico, a fim de estudar pintura. No ano seguinte matricula-se na célebre escola de Anton Azbé, reconhecido artista iugoslavo, permanecendo por dois anos estudando desenho de anatomia. Em seguida, vai à procura do professor Franz Stuck, tido como o "1° desenhista da Alemanha", levando consigo seus desenhos. Stuck rejeitou o seu pedido para frequentar as aulas, por considerar o seu trabalho muito ruim, aconselhando-o inclusive que frequentasse durante um ano o curso de desenho da Academia. E lá também Kandinsky foi reprovado. O artista então trabalha em casa, como autodidata e, ao cabo de um ano, retorna a Franz Stuck. Desta vez é aceito para o curso de pintura, porém o professor criticou suas "extravagâncias de cor e aconselhou-o a começar pintando em preto e branco a fim de estudar apenas a forma" (KANDINSKY, 1991, p.98).

Sua trajetória artística passa por três estágios bem distintos: no início sua produção é composta por obras figurativas (figura 2), em seguida passa para o abstrato lírico (figura 3), e por fim, após o seu ingresso como professor na Bauhaus[6], surge o abstrato geométrico (figura4), sendo essa a fase que mais nos interessou na aplicação deste projeto em sala de aula.

Fig 2: Beleza Russa numa Paisagem, Kandinsky, 1904. Tempera sobre cartão, 41,5 X 28,8 cm, Stadtische Galerie im Lenbachhaus, Munique

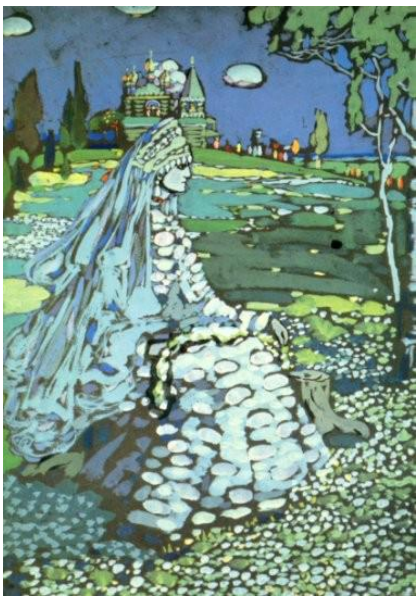
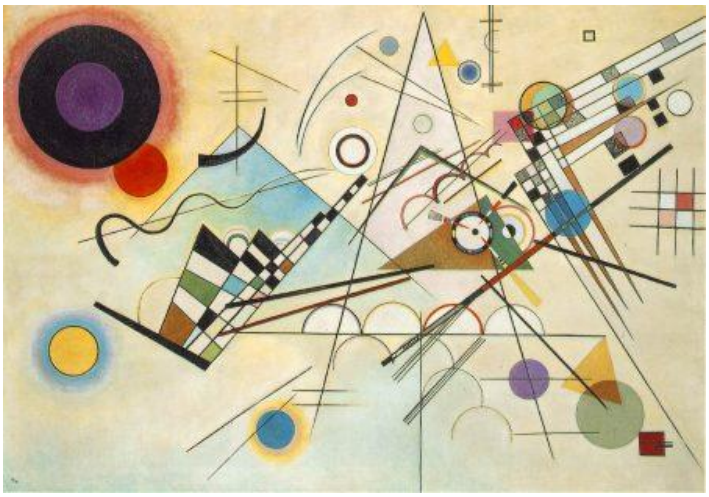


Fig 3: Improvisação 7, Kandinsky, 1910. Óleo sobre tela, 131 X 97 cm, Galeria Nacional Tretyakov, Moscou

[6] Influente escola alemã, fundada em 1919, pelo arquiteto Walter Gropius, unindo a Escola de Artes e Ofícios e a Academia de Artes, e tinha como objetivo a criação de uma academia única de arte livre e aplicada e que produzisse para o povo, e não apenas para o deleite de uma pequena parcela da população. Na sua concepção de ensino procurava quebrar a dicotomia entre arte e artesanato, numa abordagem pedagógica inovadora.

Fig 4: Composição VIII, Kandinsky, 1923. Óleo sobre tela, 140 X 201 cm, Guggenheim Museum, Nova Iorque.



E para uma escola inovadora como a Bauhaus, Kandinsky era mesmo um professor ideal, visto sua ampla experiência como pedagogo, pesquisador e teórico da arte. Ele ingressou na instituição em junho de 1922, ficando responsável pelo ateliê de pintura mural, por um curso de desenho analítico e outro sobre formas. É na sua prática docente na Bauhaus que encontramos vários indícios dos estudos das relações entre forma e cor que marcaram a obra de Kandinsky, e que posteriormente deram origem aos seus tratados sobre o assunto[7].

Vejamos, por exemplo, algumas aulas ministradas por Kandisnky na Bauhaus. Na 4ª aula do segundo semestre de 1931, através das suas anotações de aula, percebe-se que ele claramente abordou como tema a arte, a ciência, a técnica, a natureza, afirmando que "uma maioria esmagadora considera hoje em dia esses quatro domínios como isolados um do outro, quando não hostis, É preciso acabar com esse erro!" (KANDINSKY, 1996 p.117). Na aula seguinte, ele prosseguiu explicando que descobrir as leis da natureza é o objetivo tanto de cientistas quanto de artistas e técnicos, sendo que "em todos os casos, o procedimento é o mesmo: o cérebro (o saber) mais intuição (...) logicamente posto a serviço do objetivo" (KANDINSKY, 1996, p.119). Assim, percebemos que para este artista/professor, as ciências e as artes podem chegar a um mesmo conhecimento da realidade, a uma mesma descoberta.

Há que se considerar ainda que a estética vigente na Bauhaus era de orientação racional e científica, com um estilo característico, conforme definido no Livro da Arte, p.506, "simples, geométrico e altamente refinado". A direção em todas as oficinas estava voltada para a busca

[7] *Do Espiritual na Arte* **e** *Ponto e Linha Sobre Plano* são os livros que trazem, respectivamente, suas teorias sobre a cor e a forma.

dos elementos básicos, notadamente o triângulo, o círculo e o quadrado. Kandinsky, portanto, não ficou imune ao método analítico da escola, rumando para uma "maior sistematização e elementarização dos fundamentos da criação" (WICK, 1989, p.264). Sendo assim, é compreensível que no período em que lecionou na Bauhaus, o trabalho artístico de Kandinsky tenha passado por transformações. Embora acreditando que uma composição não pode ser puramente racional, visto que para ele a intuição é elemento de elevada importância para a criação, o artista acaba por incorporar os princípios racionais da escola. Seus quadros notadamente transfiguram-se em composições precisas e geometricamente construídas. Como professor, Kandinsky cobrava de seus alunos da Bauhaus justamente a racionalidade, a objetividade, sem, contudo, excluir a emoção:

> De meus alunos exijo que pensem de maneira bastante precisa, que façam de maneira exata exercícios puramente cerebrais; também discutimos os trabalhos realizados do prisma puramente teórico. Contudo, ao assim proceder, enfatizo com particular veemência o fato de este caminho e de este ponto de vista teóricos serem apenas uma forma de acesso ao "conteúdo", pelo que atribuo especial importância à vívida experimentação das "tensões". A teoria é (sobretudo "hoje") indispensável e fecunda. Mas coitado daquele que se aventura a criar uma "obra" apenas por esse caminho! (WICK, 1989, p.271).

Com efeito, foi no curso de morfologia, que Kandinsky dedicou-se primordialmente em estabelecer a relação forma-cor. Segundo sua teoria já levada a público em 1911, no livro *Do Espiritual Na Arte*, existe uma correspondência entre cores e formas e mais, certas cores podem ser reforçadas ou não por determinadas formas:

> E vemos claramente aparecer a reação da forma e da cor... É fácil perceber que o valor de tal cor é sublinhado por tal forma e atenuado por tal outra. Cores "agudas" têm suas qualidades ressoando melhor numa forma pontiaguda (o amarelo, por exemplo, num triângulo). As cores que podemos qualificar de profundas veem-se reforçadas, sua ação intensificada, por formas redondas. (O azul, por exemplo, num círculo). (KANDINSKY, 1990, p.71).

E é justamente do seu trabalho docente que surge a sua "teoria da forma" calcada, sobretudo, nos três elementos fundamentais da geometria: o ponto, a linha e o plano. Em 1926, o artista edita um livro, Ponto e Linha sobre Plano, contendo esta teoria. No prefácio da primeira edição, ele humildemente coloca que "as ideias expostas neste livrinho constituem o desenvolvimento orgânico de meu livro Do Espiritual na Arte". Porém, acima de qualquer

coisa, esse novo texto apresenta os fundamentos das aulas ministradas por Kandinsky, na Bauhaus. Para ele, por exemplo, o ponto geométrico é invisível, imaterial, é o zero. Para a escrita, ele representa o silêncio, um signo utilitário. "O ponto faz parte do domínio dos hábitos arraigados em nós com sua ressonância tradicional, que é muda" (KANDINSKY, 2001, p. 18). Graficamente, "o ponto é o resultado do primeiro encontro da ferramenta com a superfície material, o plano" (Idem, p. 21). Kandinsky atribui ainda uma relação de grandeza entre o ponto e o plano, bem como uma possível variação da sua forma. Esses dois parâmetros são necessários, pois a "sonoridade primária do ponto é variável segundo suas dimensões e sua forma" (Idem, p. 23). Já como "elemento primário da pintura", o ponto ganha status: ele é a origem, o começo, liberto de sua função utilitária na linguagem, evolui, no mundo da pintura, para uma "necessidade interior".

É preciso lembrar que Kandinsky viveu em uma época marcada pelas revoluções que estavam ocorrendo nas ciências exatas, sobretudo na física, e sobre os quais ele detinha amplos conhecimentos teóricos. Essa concepção de ponto, por exemplo, parece estar intimamente ligada com as teorias da física relativística e quântica, notadamente da estrutura e divisão do átomo. Outra ideia física que permeou o trabalho de Kandinsky foi a descoberta das leis que regem a interação entre partículas subatômicas, e que, denotam, para o artista, possibilidades de interação entre os diversos elementos que constituem uma obra de arte (SCHMIDT, 1999).

Quanto à linha, geometricamente, também é um ser invisível. Kandinsky a considera como o resultado da ação de uma força sobre o ponto e classifica-a em retas, curvas e quebradas. Na categoria das linhas retas, postula que existem três tipos básicos: a horizontal, a vertical e a diagonal. Para a horizontal atribui qualidades frias, à vertical, quentes, e a diagonal, quentes-frias, representando, portanto, o equilíbrio. Para o artista, além da correspondência entre forma

e cores, é nítida essa mesma correspondência entre retas e cores, entre ângulos e cores e entre formas e cores.

Estes exemplos da teoria de Kandinsky mostram o caráter pedagógico imprimido à geometria, na medida em que esta é usada para o ensino da arte, durante o curso de morfologia que o artista ministrou na Bauhaus. Nota-se, portanto, que a presença da geometria na obra de Kandinsky, quer seja na teórica ou na pictórica, é uma constante, porém, isto se manifestou de forma mais explícita no período em que ele lecionou na Bauhaus. Pode-se, inclusive, afirmar que, durante esses anos, Kandinsky utilizou as suas pinturas como um "laboratório", ou seja, ele desenvolvia a teoria e aplicava em seus próprios quadros. Portanto, é fácil encontrar

correspondências entre essas pinturas e as suas aulas. São exemplos da sua produção artística as figuras 5 e 6. A primeira ilustra a transição de Kandinsky para o estilo geométrico da Bauhaus, compondo-se apenas de elementos da Geometria.

Fig 5: Arco e Ponto, Kandinsky, 1923. Aquarela, tinta e lápis sobre papel, 0,465 X 0,42 m, The Solomon R. Guggenheim Museum, Nova York.

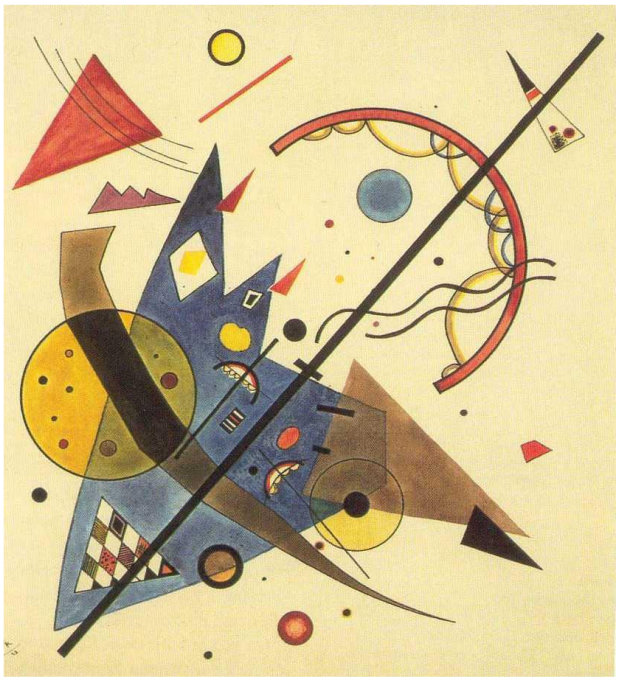


Fig 6: Amarelo-Vermelho-Azul, Kandinsky, 1925. Óleo sobre tela, 1,28 X 2,01 m, Musee National d'Art Moderne, Paris.

Um dos elementos que nos chama imediatamente a atenção é a linha negra diagonal, e que está em absoluta consonância com o exposto em Ponto e Linha Sobre Plano, na página 51,

de que "a linha diagonal é a forma mais concisa das infinitas possibilidades de movimentos frios-quentes". Portanto, é ela a principal responsável pelo equilíbrio obtido na imagem e sob ela encontram-se várias formas geométricas: triângulos, círculos, semicírculos, losangos, outras linhas (retas e curvas) e pontos, além de alguns quadriláteros irregulares. Nota-se ainda a presença bem pronunciada das cores primárias, outra premissa da escola, em praticamente todas as figuras, colocadas sob um fundo neutro de cor clara.

Durante sua permanência na Bauhaus, Kandinsky pintou pouquíssimas telas em tamanho grande. E a figura 6 é uma delas. Sua análise deve começar pelo título Amarelo-Vermelho-Azul, que já aí encerra o viés pragmático do artista e da escola. E, de fato, a composição é estruturada com base nas cores primárias, comportando de forma exemplar a teoria das cores do artista. Nota-se, excepcionalmente do lado direito, a presença dos dogmas círculo-azul e quadrado-vermelho. No quadro existem dois centros: o azul, da direita, pesado e dramático, destaca-se sobre um fundo amarelo; o amarelo, da esquerda, claro e leve, sobre um fundo azul. Para unir esses dois centros encontramos o vermelho. Nesta obra, Kandinsky lançou mão dos contrastes elementares, na busca das polaridades inerentes aos elementos da composição. Percebemos ainda um arranjo cônscio de formas geométricas e um conjunto complexo de linhas, onde estão presentes vários outros preceitos kandinskianos, como por exemplo, a diagonal negra, da qual já comentamos anteriormente. No entanto, "Kandinsky não considera o ponto, a linha, o círculo, o triângulo, o quadrado, etc., como elementos geométricos preestabelecidos (...). Ele os considera como probabilidades cujo valor não se revela a não ser no seu contexto observável, isto é, na composição acabada do quadro (SCHMIDT, 1999, p. 89). Kandinsky nos apresenta, de certa forma, uma geometria romântica. Ou seja, em seu trabalho, a geometria incorpora elementos intuitivos, sensíveis, subjetivos, capazes de despertar a criatividade e a emoção. Isso porque ele estuda os diversos significados que um mesmo símbolo geométrico pode assumir, conforme se modifique a cor ou a posição, atribuindo uma valoração sensível aos objetos matemáticos.

Kandinsky trabalhou na escola até 1933, quando esta, por pressão dos nazistas, foi fechada. Mas até o final de sua vida continuou produzindo e expondo em diversas localidades. Manteve contato com proeminentes nomes da vanguarda artística mundial: Mondrian, Miró, Chagall, Arp, Pevsner, entre outros. Morreu no dia 13 de dezembro de 1944 na França, aos 78 anos de idade, deixando um imenso legado artístico e teórico. Os anos imediatamente posteriores a sua morte foram marcados pela consagração de sua arte e de seu gênio.

São exatamente as aulas de Kandinsky na Bauhaus que nos serviram para embasar o trabalho com os alunos dos 9° anos, mostrando-lhes o quanto a arte abstrata possui de reflexão, de estudo, de pensamento analítico, de racionalidade, além, é claro, de uma boa dose de emoção e sensibilidade.

Desenvolvimento das aulas e resultado

Inicialmente, para introduzir as aulas sobre abstração, apresentei imagens de obras figurativas e abstratas para que os alunos compreendessem as diferenças entre elas. No entanto, diante das que configuravam o segundo grupo, fui surpreendida por comentários tais como: "Isso não é arte, professora, é rabisco!", ou "Nossa professora, isso qualquer criança faz", entre outras falas depreciativas. Diante disso, resolvi que seria necessário um trabalho com um suporte teórico bem consistente, para que esses alunos saíssem com uma outra visão da arte abstrata.

Assim, primeiramente lancei um desafio às turmas: já que era tão fácil produzir um trabalho abstrato, eles deveriam fazer, em papel sulfite ou color plus, e utilizando lápis de cor, uma composição abstrata. É claro que houve trabalhos interessantes, pios intuitivamente alguns alunos conseguiram bons resultados. No entanto outros, diante dos seus trabalhos, conseguiram perceber que não era tão simples assim obter qualidade, derrubando, logo de início, a ideia de que abstração é fácil, ao ponto de que qualquer pessoa faça, inclusive crianças.

Em seguida, estudamos a vida e a obra de Kandinsky, destacando especialmente o seu processo de abstração e suas pesquisas relativas às interações entre forma e cor, apresentando-o como um grande artista e um grande teórico da arte.

Eis alguns comentários dos alunos diante do apresentado:

- Nossa, não imaginava que artista estudava tanto! R.C.M.

- Puxa, a vida do Kandinsky foi sensacional... e pensar que ele demorou a aceitar a sua vocação... C. S.

- O Kandinsky foi genial, ele mostrou que é preciso pensar muito antes de juntar figuras geométricas pra (sic) conseguir um resultado adequado... N.M.P.

- Mudei de ideia, não é tão fácil produzir um desenho abstrato! A.W.

- Kandinsky revolucionou a arte! B.D.

- Gostei muito de conhecer esse artista! Ele foi genial! A.L

- Eu pensava que arte abstrata era uma coisa sem sentido, agora mudei de ideia... J.L.M.

- É mais difícil do que pensava fazer um trabalho abstrato, tem que pensar muito! A.T.

- Daqui pra frente vou me inspirar em Kandinsky! G.B.R.

- Tô (sic) apaixonada pelo Kandinsky... H.Z.

Foram muitas as falas de espanto e admiração diante da vida e da obra de Kandinsky, no entanto, os exemplos acima apresentados servem para mostrar o impacto que os alunos tiveram ao conhecer esse artista. E esse impacto manifestou-se também na produção prática desses mesmos alunos. Nas figuras 7 e 8 apresento o trabalho da aluna A.W antes e depois, respectivamente, do suporte teórico apresentado.

Fig7: crédito da imagem Liliana Junkes Serenato.

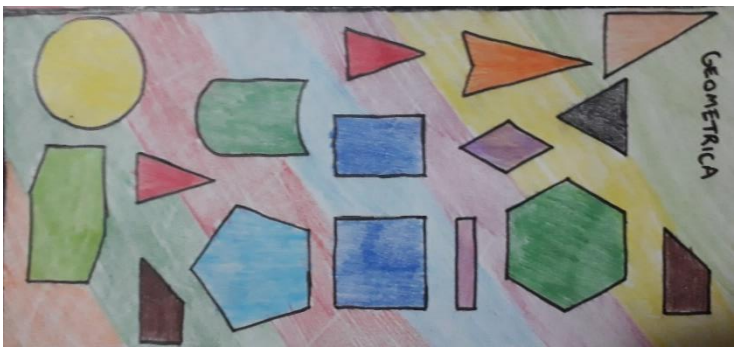


Fig 8: crédito da imagem Liliana Junkes Serenato.

Ou ainda os trabalhos de L.C., na figura 9, antes e depois da teoria, respectivamente. Assim, percebe-se claramente a diferença entre eles, tanto do ponto de vista compositivo, quanto estético. Houve uma melhora plástica considerável em ambos os caso, e os autores

admitiram ter entendido a necessidade de uma reflexão sobre o trabalho a se fazer, pensando não só nas formas geométricas isoladamente, mas também no modo como elas interagiriam entre si e com as cores a serem aplicadas.

Fig 9: crédito da imagem Liliana Junkes Serenato.

Vários outros exemplos poderiam ser dados, pois toda a produção da turma, de modo geral, melhorou após a apresentação da teoria e a posterior reflexão sobre a abstração, evidenciando assim a importância de um pensamento crítico na execução das propostas escolares. E mais, foi possível aferir que, em sala de aula, a teoria quando bem trabalhada, pode mudar em muito não só a qualidade da produção discente, como também toda a forma de ver determinados períodos da História da Arte.

Referências

BECKS-MALORNY, Ulrike. **Kandinsky**. Koln: Taschen, 2003.

KANDINSKY, Wassily. **Curso da Bauhaus**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____ **Do espiritual na arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____ **Olhar sobre o passado**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____ **Ponto e linha sobre plano**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SERENATO, Liliana Junkes. A**proximações Interdisciplinares Entre Matemática e Arte: Resgatando o Lado Humano da Matemática**. Curitiba: UFPR, 2008

WICK, Rainer. **Pedagogia da Bauhaus**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

LIBERAR A SENSAÇÃO: A MATÉRIA CÊNICA E SUAS POSSIBILIDADES DE AFECÇÕES

Vinicius Torres Machado[1] – UNESP

Resumo
O trabalho pretende analisar, a partir da filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guatarri, a maneira com que os elementos materiais que compõem a cena têm a capacidade de afetar diretamente a sensibilidade do espectador. A proposição principal é a possibilidade de se trabalhar com a materialidade da cena não necessariamente fabulada, ao mesmo tempo sem negar sua capacidade afetiva. O objetivo é abordar a construção das sensações na cena através de conceitos tais como perceptos, afectos e blocos de sensação.
Palavras-chave: Palavras-chave: Teatro. Corpo. Sensação.

Introdução

O presente artigo parte da ideia de que na história do teatro do séc. XX, a valorização da matéria cênica (iluminação, objetos, cores, formas etc.), possibilitou criar camadas de sensações indutoras de uma atmosfera potente no espetáculo. Mas como o termo atmosfera parece estar ligado a um teatro essencialmente ilusionista, apresento aqui também outra tendência histórica de trabalhar com as sensações. A partir das tendências anti-teatrais da vanguarda européia, bem como dos investimentos de artistas plásticos no campo do espetacular a partir dos Happenings e da Performance Art, observa-se que esta outra perspectiva de teatro pretende provocar sensações diretamente a partir dos materiais e da presença objetiva da cena.

Assim, o presente artigo é um estudo sobre como os artistas de teatro podem trabalhar para construir um bloco de sensações a partir da materialidade da cena, visando a criação de uma sensação, que se sustente por si, independentemente daquilo a que se refira. Tal sensação comporá uma percepção de mundo sustentada pelos materiais escolhidos, e não mais relacionada com qualquer referencialidade direta ao fenômeno da vida que a originou. A esta

[1] Vinicius Torres Machado é professor do Departamento de Artes Cênicas e Fundamentos da Comunicação (DACEFC) da Universidade Estadual Paulista " Julio de Mesquita Filho" (UNESP) . É formado em Artes Cênicas com Habilitação em interpretação Teatral pela ECA/USP, mestrado e doutorado na mesma instituição, com bolsa sanduíche na Ghent University/ Bélgica. É também diretor teatral e dramaturgo de seus próprios trabalhos. E-mail:vinicius.t.machado@unesp.br

percepção de mundo, que se emancipa da situação real que a originou, Deleuze confere o nome de percepto. Mas embora possa se tornar independente do objeto ao qual se refere, esta percepção provoca uma relação afetiva em atores, autores, espectadores etc. A partir daí aborda-se o conceito de afecto e afecção como variações constantes de sensações que cada pessoa estabelece quando entra em contato com os elementos escolhidos para criar um percepto.

A sensação provocada por uma obra artística não necessariamente é construída em uma relação direta com a realidade. Quando se pensa no quadro "Guernica", de Pablo Picasso, o fator externo referenciado é evidente, mas quando se observa, por exemplo, o vermelho de Mark Rothko, como no quadro "Red on Maroon", ou o conjunto dos seus quadros negros completamente selados na Capela Rothko, complexos de sensações são produzidos sem que haja um referente de realidade.

Desenvolvimento

Para abordar as sensações que o teatro provoca no espectador, pode-se partir da ideia comum de *atmosfera* de uma cena. A ideia de atmosfera costumava ser utilizada para dar conta de um *complexo de sensações* provocado conjuntamente pelo acontecimento cênico. Atualmente, falar em atmosferas parece algo distante do teatro que pretende chamar a atenção para a materialidade dos elementos cênicos ao invés de sua figurabilidade, e que aposta mais nos aspectos performativos do que na teatralidade que cria ilusões por meio de artifícios.

Mas, embora o termo atmosfera primeiramente remeta a uma teatralidade exacerbada ou essencialmente dramática, essa parece ser a metáfora mais difundida da maneira como a sensação envolve a matéria, isto é, como um complexo de sensações é provocado conjuntamente pelo acontecimento cênico. Se essa metáfora foi deixada de lado no teatro contemporâneo é porque essa prática esteve ligada à manutenção da ilusão dramática. De fato, a construção de uma determinada atmosfera teatral foi muito importante para as experiências naturalistas e simbolistas no início do século XX. A criação de uma atmosfera potente dava continuidade ao projeto ilusionista de Wagner, que, ao deixar a plateia no escuro e concentrar algumas variações de luz sobre o palco, acabou por criar a possibilidade de adensar a diferença entre a atmosfera cotidiana e aquela da duração cênica fantasiosa que pretendia com seus temas românticos.

A valorização dos materiais da cena esteve intimamente ligada à sustentação de uma atmosfera potente, tanto no Simbolismo quanto no Naturalismo, inclusive pelo uso das novas

tecnologias de luz e som que garantiam absorver o espectador. Em ambos os casos a materialidade da cena ressaltava, pelo espaço aberto pelo que não era dito, o que estava entre as palavras, os vazios e os silêncios. Com menos ações dramáticas, a cena precisava ser preenchida cuidadosamente através de uma poderosa atmosfera. Sob essa perspectiva, observa-se que a valorização da matéria cênica e as criações de atmosferas estão entrelaçadas no desenvolvimento da teatralidade, pois o acento sobre a materialidade do acontecimento teatral também desenvolve a capacidade afetiva deste.

Mas, ao percorrer a tradição do teatro antidramático ou anti-ilusionista, à primeira vista o caminho parece ser oposto. O ataque dos antiteatralistas da vanguarda europeia ao teatro estabelecido dirigiu-se à absorção do espectador pela cena dramática, tida como mentirosa. Obviamente, a negação da ilusão dramática também resultava na negação da atmosfera do palco ilusionista. O trabalho com atmosferas, pelo menos nesses dois modelos, foi refutado pela performance desde as primeiras experiências futuristas, e também pela cena épica, por ser esta considerada parte do movimento entorpecente da ilusão. Mas o fato é que mesmo esses novos modelos de espetáculo não deixaram de trabalhar com a sensação e muitas vezes sua *performatividade* ou distanciamento; ao invés de romper com a possibilidade de provocar a sensação no espectador, desdobrava-a em outro viés.

No modelo teatral não ilusionista, a sensação não parte mais da ilusão, mas da própria matéria. A cena, por não dispor mais os objetos em função da fábula, liberta-se para a composição de blocos de sensações com as próprias qualidades afetivas da matéria cênica presente. Para isso, os artistas às vezes transformam o valor dos objetos cotidianos, como nas experiências de ready-made; às vezes, trabalham com colagens de elementos, ou, mais especificamente no caso da performance, podem até por em risco a integridade física dos participantes. São diversas as formas de trazer à tona sensações a partir da relação direta entre os elementos cênicos.

Susan Sontag (1986) chama atenção para o uso de materiais nos Happenings por performers oriundos das artes plásticas. Segundo a autora, esses artistas estão preocupados em fazer experiências com os objetos, experimentando a sensação de quebrar algo, rasgar etc. Allan Kaprow, por exemplo, ao fazer o happening "Fluids" em 1967, dispõe blocos de gelo formando um muro que inevitavelmente irá se derreter. Apesar de não procurar uma representação de algo definido, não deixa de construir uma sensação: a sensação do muro sólido na memória, contraposta à sensação do muro que se dissolve no tempo real do evento. Esse modelo não

trabalha com a ilusão, mas traz a *afecção* sensível de cada objeto: o cortante de uma faca, o quebradiço do vidro, o azulado do azul (em Yves Klein), o derreter do gelo (em Allan Kaprow) etc.

Quando os limites entre teatro e performance começam a se fundir, a apresentação da matéria em sua crueza conduz a uma mudança de sensibilidade no espectador teatral, isto é, no que a plateia está acostumada a esperar da cena. A partir das experiências com as artes plásticas na década de sessenta (os Happenings e, posteriormente, a Performance Art), o espectador teve de incorporar novos códigos para o seu olhar sobre o evento teatral, passando a ter uma atitude muito mais contemplativa, próxima da relação que estabelece com uma obra de artes plásticas. Além de valorizar as sensações mais sutis dos objetos, o espectador também modifica sua relação com o tempo de fruição. Não mais conduzido por uma temporalidade induzida pela fábula, o espectador está livre para dispor seu olhar sobre a obra. Não há mais a necessidade de capturá-la em uma atmosfera e enredo totalizantes.

Portanto, apesar da ideia de atmosfera estar quase em desuso, a questão que ela abordava obviamente não desapareceu. Pode-se dizer que a escala afetiva do teatro aumentou ao invés de diminuir, porque, além de todas as relações sensíveis que o espectador estabelece com as ficções, há também a nova plataforma das relações a partir da matéria objetiva da cena (o vermelho, o azul, o redondo, o quadrado, o claro, o escuro, o barulhento, o silencioso, o corrido, o parado etc.).

Pode-se dizer que existem duas formas da matéria da cena provocar a sensação. Refiro-me até aqui à atmosfera como aquilo que engloba a cena e, como a própria palavra diz, algo abstrato que recobre a matéria. Com base em uma gama de recursos técnicos, a sensação se projeta pela representação e, assim, *um plano de composição estético recobre aquilo que era técnico*. Toda a técnica do teatro ilusionista, que se desenvolve desde o realismo de efeito de Diderot até o realismo de experiência de Stanislavski, propõe esse caminho. A técnica almejada é a do apagamento aparente do mundo técnico para que ele não se faça notar.

O Naturalismo mostrava a matéria do mundo com todo o cientificismo, usando as pesquisas *in loco* feitas por Stanislavski, Antoine e Otto Brahm para recolher materiais reais dos sítios visitados – para fazer a cena valorizar sua matéria presente, os recortes de papelão e os utensílios de cozinha pintados na parede, aos quais se opunha Strindberg no prefácio a "Senhorita Julia", utilizado depois por Antoine como manifesto das ideias naturalistas no Théâtre Libre. Mas o interessante é que esse mesmo Naturalismo encobria o material real

recolhido, com a camada da sensação ficcional. Esse jogo entre a matéria e a sensação encontra-se em todos os elementos do teatro naturalista, inclusive na interpretação do ator stanislavskiano, que busca o momento exato do desempenho como técnica para valorizar os aspectos da ficção.

Nesse modelo em que a sensação reabre a matéria cênica pela representação, pode-se pensar em uma analogia com aquilo que Deleuze e Guattari afirmam sobre a arte de desfrutar "de uma aparência de transcendência, que se exprime não numa coisa por representar, mas no caráter paradigmático da projeção e no caráter simbólico da perspectiva" (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.248). Deleuze e Guattari irão afirmar que a figuração e a fabulação têm uma origem religiosa que demarca sua transcendência. Inversamente, sem essa fabulação e figuração, o que temos é o paganismo da matéria. E aí se encontra o segundo caso da intersecção entre a matéria e a sensação, que é o rompimento com a ilusão no teatro e nas experiências performativas.

A performance, desde sua origem, não esteve ligada à fábula, mas à exploração de materiais feita por artistas plásticos. Até mesmo a palavra ganhou materialidade e se libertou da oração – da subordinação às regras do sujeito, predicado etc. –, como na proposição poética de Filipo Tomaso Marinete denominada "Parola in Liberta". Goldberg (2006) diz que Marinetti, em sua performance "Zang Tumb Tumb", batia com um martelo sobre uma mesa e, correndo, escrevia freneticamente em três quadros dispostos ao fundo. Nessa performance, Marinetti recitava, junto com essas ações, as palavras soltas de sua poesia, em um contexto que remetia à batalha de Adrianópolis. Pode-se dizer que, ao bater com um martelo sobre uma mesa, recitar palavras desconexas etc., Marinetti explorava materiais cênicos de maneira semelhante àquela que os *happenings* fariam mais tarde. Nesse modo de compor, destaca-se o plano material no plano da composição estética. É quando a *performatividade* dos elementos da cena passa a ter tanto ou maior valor na composição do que seu caráter simbólico. Esse movimento é o inverso daquele anteriormente referido, em que a sensação representativa recorre à técnica. Deleuze e Guattari (1997) dirão desse segundo caso que é o material que entra na sensação. O plano de composição técnica dá uma espessura própria ao plano de composição estética. Não há mais a tentativa de transcendência, nenhuma metafísica a ser alcançada, mas sensações provocadas a partir dos elementos e seus embates.

Encontra-se aí o desenvolvimento de uma nova técnica que não quer mais ficar apagada, e se faz ver até na seca imperfeição técnica intencionalmente produzida (como no uso de não

atores em cena). Se a figuração sempre traz algo de religioso, aqui o teatro se liberta "de uma transcendência aparente ou de um modelo paradigmático e confessa seu ateísmo inocente, seu paganismo". (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 249). É um teatro da presença em tempo real de matéria não fabulada[2]. De maneira geral, esse teatro afirma um paganismo que desafia a própria matéria de diversas maneiras, indo até o seu limite e, por vezes, atentando contra a vida para extrair da existência real a sensação que a compõe. Não se vê mais a diferença entre o plano de composição técnica e o plano de composição estética porque não se recobre mais um com o outro.

Porém, embora dois modelos sejam aqui apontados, é claro que existem transições e combinações entre eles. Pode-se, a qualquer momento, inverter o acento de um modelo para o outro. Por exemplo, um trabalho com colagens, tanto pode compor sobreposições com a matéria cênica, como pode ser só uma técnica para ser encoberta com a sensação figurativa (claro que minorando alguns aspectos da própria colagem). Por isso, os dois modos de integrar a matéria e a sensação são como referências em uma escala, com diversas gradações. No entanto, deve ser notado que, em ambos, quando se aborda a ideia de que a matéria compõe com a sensação, não se está individualizando somente a matéria, que pode claramente ser percebida, mas também a sensação que, incorporal, só pode ser sentida, e que por isso permanece confusa, sem limites aparentes.

Pode parecer relativamente absurdo individualizar a sensação, preenchendo-a não mais presa ao sujeito material da qual deriva. Porém, na prática, vemos isso acontecer de várias maneiras. Quando um diretor troca as cenas de um espetáculo de lugar, poucos minutos antes da apresentação, para assim tornar os atores mais presentes em cena (uma vez que não sabem o que acontecerá), o que guia esse diretor é a ideia de que o espetáculo não se sustenta somente na disposição plástica dos elementos ou na referência a uma fábula: é a sensação que deve se manter em pé. Da mesma forma, quando um espetáculo realiza novas temporadas em diferentes locais, terá de se reinventar a cada novo espaço. Nesse caso, o que deve guiar o artista é a capacidade da matéria cênica disposta de captar a sensação que lhe deu origem, muito mais do que tentar reproduzir o que já foi feito.

Claro que, objetivamente, uma sensação não pode ser provocada sem um material que a suporte, mas ela não é a consequência da cena somente, ela pode ser considerada como o *ser*

[2] Remete à ideia de um teatro pré-trágico, ao qual o encenador italiano Romeo Castelucci compara sua obra em "O peregrino da matéria" (2007).

da cena. Pode-se pensar a sensação como o centro da composição cênica, mesmo não tendo existência material nem sendo elaborada como um discurso para durar após o espetáculo. Um espetáculo é uma atualização de um *ser de sensação*. Para compor um *ser de* sensação, mobiliza-se um complexo de sensações[3], formados por *afectos* e *perceptos*.

Os conceitos de *afecto* e *percepto* estão muito imbricados, pois não se tem uma percepção de mundo sem ser afetado por ela. Para iniciar essa análise, pode-se entender o conceito de *percepto* como uma percepção de mundo que ultrapassou a própria percepção sentida pelo artista e ganhou autonomia. Mas como é possível uma percepção que se sustente sem o sujeito que a percebe? Isto é, quando o artista não está mais em contato com aquilo que provocou sua percepção, é possível aquela sensação continuar a existir independentemente de quem a sentiu? A ideia de Deleuze e Guattari é a de que o artista erige um *bloco de sensações*, formado por *perceptos* e *afectos*, que se mantem em pé sozinho. O artista procura erigir uma percepção que independe dele mesmo como o sujeito percipiente.

A criação de um *percepto*, com relação à percepção de mundo que a originou, pode ser exemplificada da seguinte maneira: quando saio de casa pela manhã, passo em frente à vizinha que cantarola a música que ouve no rádio. Ao mesmo tempo, sinto o cheiro do pãozinho na chapa e do café fresco sendo feito. A percepção desse conjunto de elementos produz uma sensação. E o que aconteceria com essa percepção, eu não estando lá? Esses efeitos deixariam de existir? Deleuze e Guattari afirmam justamente que *os perceptos são percepções fixadas pelo artista em uma obra, que passam a existir por si e afetam cada um que entra em relação com o objeto de arte criado*. A arte procura captar e tornar durável, em algum suporte, essa experiência fugaz. Esses são elementos fundamentais deste artigo, que considera a matéria cênica não necessariamente portadora de um significado para durar na história, mas sempre um gatilho para a sensação, no devir compartilhado entre palco e plateia.

A arte, em suas diversas formas, procura tornar duráveis percepções de mundo que ultrapassam a presença de um sujeito que as perceba. Mas como tornar durável no caso do teatro, que celebra o que deixa de ser, a passagem do tempo e a sua efemeridade? Nesse caso, a sensação provocada deve conservar-se, pois, mesmo a duração do evento sendo efêmera, a sensação esteve presente, igualmente efêmera. Deleuze e Guattari, embora não falem de teatro,

[3] Uso esse termo – "complexo de sensações" – emprestando-o de Deleuze e Guattari, que o formulam em referência à obra de arte. São, por vezes, também denominados "blocos de sensação", por se sustentarem em si apesar de incorporeidade da sensação. Para esses autores, os blocos de sensações são formados por *perceptos* e *afectos.*

definem muito bem essa questão ao dizer: "Mesmo se o material só durasse alguns segundos, daria à sensação o poder de existir e de conservar em si *na eternidade que coexiste com essa curta duração"* (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 216). É como se o artista procurasse fixar a percepção da passagem pelo café da manhã da vizinha, mesmo que nada fique do pão, da vizinha e do café.

Muitas vezes a arte é pensada como maneira de formular um mundo imaginário. Mas o importante no teatro não é o grau de fantasia a que se propõe, mas a capacidade de gerar no espectador diferentes sensações e percepções (*afectos e perceptos*). Os *perceptos* geram no espectador *afectos* dos quais brotam novas possibilidades de sentir.

Obviamente, o espetáculo carrega um sentido, um significado, uma relação com o real, algo para além do momento em que é apresentado. Mas o importante é que o espectador também se instale no acontecimento, e que seja transportado em um devir. O que conta no espetáculo é a "louca energia captada, pronta para explodir, de maneira que nos faz afrouxar o torniquete das palavras" (DELEUZE, 1992). O que conta é a capacidade de destacar um tempo sentido, experienciado, sensação que se desenvolve no devir da cena.

É como o enigma da chama, que se cria enquanto se consome (LYOTARD, 1989). Instalar-se no acontecimento é instalar-se no "interno do tempo", que pode possuir pouca duração cronológica, mas que promove uma sensação de grande duração afetiva. Nessa perspectiva, o que se constrói no teatro não é apenas a disposição da matéria cênica, que se esgotará em poucas horas, mas um bloco de sensações feito de percepções de mundo que se sustentam e uma capacidade de fazer com que o espectador seja afetado por ela no devir da cena (*afecto*). Se construir uma obra de arte pode ser comparado a erigir um monumento, o teatro a que me refiro não é um monumento que celebra o passado (memória de algo reproduzido na cena), mas um monumento de sensação, em que o que conta não é a imagem referenciada, mas o presente das sensações atualizadas no movimento de devir da cena.

Quando Beckett, por exemplo, nos oferece percepções de mundo em suas imagens desmoronantes, suas paisagens beckettianas estão carregadas de uma atmosfera que reconhecemos como característica do autor. Cada grande autor cria novos perceptos, que dão aos personagens e às paisagens dimensões gigantescas, como se estivessem repletos de uma vida que nenhuma percepção vivida poderia atingir (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 222).

Vejamos a relação entre *perceptos* e *afectos* a partir do jogo entre as personagens e a matéria cênica em que se inserem. No espetáculo "Vau da Sarapalha"[4], por exemplo, baseado no conto de Guimarães Rosa, vê-se dois personagens que estão doentes, com febre, isolados no sertão, com a companhia de um cachorro e de uma senhora que cuida da casa e da comida. Desde o início do espetáculo, essa empregada alimenta um fogo real que existe na cena. Esse calor emanado pelo fogo cria ali uma mistura do fervor do sertão com a fervura da febre malária. Observando-se os elementos que compõem o espetáculo, poderíamos dizer que o fogo expressa um *percepto* que afeta os atores, e que, através deles, percebemos o devir fogo que consome os personagens na doença e nos calores da febre.

Tudo isso está presente concomitantemente no espetáculo, e o que o espectador percebe é a maneira com que os atores se permitem ser afetados pela matéria cênica ao seu redor. Na verdade, todos os espectadores são afetados, transformando continuamente a sensação que acompanha o devir da cena. Pode-se pensar que, em "O Vau da Sarapalha", o devir fogo se instaurou em várias camadas: não é só a afecção do calor é reconhecida, mas suas dimensões problematizantes de crepitação, vertigem, desmoronamento, que coincidem com a doença dos personagens e o "calorão" da febre. Esse algo criado só pode ser referido como sensação, ou, mais precisamente, como um complexo de sensações.

Quando se aborda o devir-fogo do espetáculo "O Vau da Sarapalha", é preciso esclarecer que os afectos não estão somente circunscritos a um teatro de ilusão, um teatro figurativo. São diversas as experiências teatrais que permitem aos atores serem afetados pelos materiais colocados em cena, e é isso que será analisado no próximo item. Todos os artistas procuram criar novos *afectos* para assim ampliar o sentir do mundo. Como poderíamos definir essas propriedades afetivas com as quais a cena trabalha, e que estão presentes nos elementos cênicos materiais não necessariamente fabulados, como as possibilidades de sermos afetados por uma cadeira, uma faca, uma cor etc.?

Da maneira que foram abordados até aqui, os conceitos de *afecto* e *devir* parecem se confundir, pois ambos falam da transformação no tempo. O afecto pode ser compreendido como o devir da sensação. Nas Palavras de Deleuze:

Não há perceptos sem afectos. Tentei definir o percepto como um conjunto de percepções e sensações que se tornaram independentes de quem o sente. Para mim, os afectos

[4] Baseado no conto "Sarapalha", de Guimarães Rosa, com adaptação, cenário e direção de Luiz Carlos Vasconcelos, o espetáculo "Vau da Sarapalha" estreou no Rio de Janeiro em 1992, e contou com os atores do Grupo Piollin, que se dedicavam ao trabalho pedagógico e social com crianças de João Pessoa, Paraíba.

são os devires. São devires que transbordam daquele que passa por eles, que excedem as forças daquele que passa por eles. (DELEUZE, 1997)

Esse conceito de afecto[5], Deleuze toma de Spinoza. Quando o espectador entra em contato com uma obra teatral ele é afetado por ela. Deleuze diz que em Spinoza há um primado da ideia sobre o *afecto*[6], um primado ao mesmo tempo cronológico e lógico da ideia sobre o afecto, ou seja, dos modos representativos do pensamento sobre os modos não representativos, pois é necessário saber do que se trata para ser afetado por aquilo. Mas se o afecto pressupõe a ideia, isso não quer dizer que ele se reduz à ideia ou a uma combinação de ideias. *Ideia* e *afecto* simplesmente estabelecem uma relação em que o afecto pressupõe uma ideia (por mais confusa que essa seja).

Nós não paramos de ter ideias e elas se sucedem constantemente. Enquanto escrevo essas palavras, eu observo minha xícara de café e sou tomado pela ideia do café, da xícara etc. Logo depois, volto a ver o computador, e sou tomado pela ideia do computador e o que ele contém. Mas o que acontece além dessa sucessão de ideias? Existe outra coisa em mim que se altera, alguma coisa em mim que não cessa de variar. Existe um regime de variação que não se confunde com a sucessão das próprias ideias. Se eu vejo um amigo e depois um inimigo, pode-se dizer, por um lado, que essas visões provocam a sucessão de duas ideias (a ideia de X amigável e a ideia de Y, não tão querido); mas há outra coisa que variou também em mim, uma variação de minha força de existir, ou da minha potência de agir - e essas variações são contínuas.Quando eu passo da ideia de um inimigo para a ideia de um amigo, eu digo que minha potência de agir é aumentada. Isso equivale a dizer que quando eu vejo Y sou afetado pela tristeza, e quando eu vejo X sou afetado pela alegria.

Considerações Finais

No caso do ator, todo o seu treinamento, além de consolidar técnicas, leva a aprimorar a capacidade de ser afetado, e é sempre isso o que guia as grandes pesquisas no trabalho do ator, de Stanislavski a Grotowski. Mas quando afirmo que um ator pesquisa a capacidade de ser afetado, não me refiro necessariamente a um corpo dramático, pois quando o *performer*

[5] A tradução portuguesa adota a ortografia "afecto". Optei por conservá-la para distinguir do uso comum da palavra afeto.

[6] Deleuze diz que na Ética de Spinoza encontram-se duas palavras em latim: "affectio" e "affectus". Alguns autores traduzem affectio por afecção e affectus por sentimento, mas Deleuze prefere traduzi-lo por afecto. Assim, quando o autor emprega a palavra "afecto", ela remete ao affectus de Spinoza, e quando ele diz a palavra "afecção", ela remete a affectio.

deixa que atirem no seu próprio braço[7], ou fica sentado em uma cadeira por oito horas consecutivas[8] por vários dias, diremos que o que está em jogo, nesses casos, é também a tentativa de afirmação do que pode esse corpo. É um movimento que investiga a fragilidade ou limites do corpo humano. A *performance*, ao lidar com riscos para a integridade física, tem se dedicado à exploração do encontro entre corpos, e como eles podem ser afetados. Pode-se pensar que testar esse limite da *afecção* é um dos motivos da aproximação com a violência física que se verifica na *Performance Art* da década de 80.

O que Spinoza chama de essência singular, grau de potência, parece ser uma qualidade intensiva daquele corpo. É como se cada corpo fosse definido por uma espécie de complexo de intensidades que remetem à essência do que ele é. Seria preciso conceber que a essência singular de cada corpo é essa espécie de intensidade, ou de limite de intensidade. Ela é singular porque nenhum corpo tem limiares de intensidade iguais ao outro. Isso se aplica a todos os corpos, não apenas aos corpos humanos, o que abre caminho para ampliar a noção de *afecção* que estamos tratando.

Para Spinoza, a *afecção* é o estado de um corpo considerado como sofrendo a ação de outro corpo. A *afecção* é uma mistura de dois corpos: um corpo que se diz agir sobre outro, e um corpo que recolhe o traço do primeiro. Toda mistura de corpos será chamada de *afecção*. Pode-se dizer que há dois tipos de *afecção*: a ideia de um efeito que se concilia ou favorece a própria característica do corpo, e a ideia de um efeito que a compromete ou destrói. Cada corpo se define por certo poder de ser afetado por outro corpo. Nesse sentido, o que importa é saber do que um corpo é capaz nas trocas produzidas nas *afecções* recíprocas.

Referências

DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon: lógica da sensação**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?**. São Paulo: Editora 34, 1997.
LYOTARD, Jean-François. **O inumano: considerações sobre o tempo**. 2 ed. Traduzido por: Ana Cristina Seabra e Elizabete Alaxandre. Lisboa: Editorial Estampa, 1989.

PESSOA, Fernando. **Poemas de Alberto Caeiro**. Lisboa: Ática, 1946 (10ª ed. 1993).

SONTAG, S. Abordando Artaud. In: **Sob o signo de Saturno**. Porto Alegre: L&PM. 1986.

[7] Shoot", de 1971, por Chris Burden.
[8] Marina Abramovic, "A Artista presente", performance realizada no MoMa em Nova York, 2010.

LIXO, ARTE E ECOAÇÃO: UMA POÉTICA PERFORMATIVA

Gilvani José Bortoluzzi[1] – UFSM
Gisela Reis Biancalana [2] – UFSM

Resumo
A poética desenvolvida e apresentada nesta reflexão escrita é composta por uma série de três obras performativas que trataram de questões ambientais latentes no mundo contemporâneo. Para tal, foi utilizado um procedimento com teor antropológico que teve a pesquisa de campo como propulsora do fazer em ateliê de criação. O campo propiciou uma experiência com a fonte temática possibilitando a incorporação e assimilação cinestésica-visual-sonora das pessoas e do meio pesquisado. A escolha por trilhar este caminho possibilitou que memórias revividas e oriundas da experiência de campo desembocassem em um minucioso trabalho em ateliê de criação. Concomitantemente a pesquisa de campo, a preparação e o desenvolvimento da poética da obra, foi realizada uma imersão em referências bibliográficas sobre as questões ambientais que oferecem suporte teórico consistente para as inquietações efervescentes. Guatarri (1990) foi um dos autores que contribuiu profundamente para o pensamento crítico sobre ecologia.
Palavras-chave: Ecologia. Performance. Pesquisa de Campo.

O mundo passa por uma explosão demográfica nunca antes vista na história da humanidade. Especificamente, no Brasil, nos últimos vinte anos isto tornou-se facilmente perceptível. Segundo os dados coletados no Censo de 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010, p. 5), "o país passou a ocupar a quinta posição como maior nação do mundo com cerca de 190.755.799 habitantes". Este crescimento populacional verificado, principalmente após a virada do milênio, aliado ao grande avanço dos processos de industrialização, a urbanização desenfreada formou grandes bolsões de miséria na periferia de médias e grandes cidades. Também o imenso desenvolvimento tecnológico tem produzido um intenso consumo de várias fontes não-renováveis da natureza, levando quase ao total esgotamento e colocando em risco o equilíbrio de diversos ecossistemas. Segundo Theis (1996, p. 54): "o processo de degradação ambiental foi amplamente acelerado com a Revolução Industrial e com a corrida pelo desenvolvimento econômico".

[1] Graduando em Licenciatura em Teatro pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). gilvanibortoluzzi@gmail.com
[2] Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGART) e da Graduação do Bacharelado em Dança, ambos da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail:giselabiancalana@gmail.com

Os dados publicados no ano de 2013 pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2013, p.7), através do "Relatório Territorial Brasil 2013", apontam o Brasil como a segunda pior distribuição de renda entre os países membros, só perdendo para o México. A decorrência de tudo isso é que uma grande parcela da população vive em condições sub-humanas e de precariedade buscando formas alternativas de mantença. Isto foi vivenciado em pesquisa de campo. As condições de precariedade e sub-humanas foram observadas nas pesquisas de campo realizadas entre as recicladoras componentes de uma Associação de Recicladores como em trabalhadores de uma Central de Tratamento de Resíduos. A situação de trabalho mostra-se quase insuportável, devido as péssimas condições de insalubridade às quais os trabalhadores estavam submetidos. Entre elas, estava o cheiro desagradável do chorume, a grande exposição com materiais de alta periculosidade e, principalmente, a baixa estima devido os baixos salários, falta de escolaridade e perspectivas sombrias para soluções de médio-longo prazo.

Uma das soluções vislumbradas para tentar amenizar o grande crescimento do impacto ambiental no planeta é a de coletar, relacionar e dar um destino condizente a milhares de toneladas de resíduos de materiais que diariamente são produzidos. Este vem sendo um dos papéis que esta Associação desempenha, mas que sofre com o apoio quase inexistente dos órgãos estatais. Os dados apresentados pela pesquisa encomendada pela Associação Brasileira de Empresas de Limpeza Pública e Resíduos Especiais (ABRELPE, 2010, p.33), revelou que a produção de lixo do brasileiro cresceu em 6,8 %, se comparada ao início dos anos 2000. Os dados foram pesquisados no espaço de dez anos realizando-se uma média deles no final do período. Estes dados mostram que esses índices são seis vezes maiores do que o crescimento da população das cidades no mesmo período. Para Abreu (2001, p. 18), no Brasil "cada pessoa gera durante toda a vida uma média de 25 toneladas de lixo". Estes dados me chocam profundamente, pois o planeta Terra já começa a dar sinais que está no seu limite, visto os problemas do buraco na camada ozônio, chuva ácida e, principalmente, o lixo sem destinação que impacta a água do lençol freático entre outros problemas. Estas questões afetam os seres humanos, mas estar perto deste lixo em pesquisa de campo e estar perto das pessoas que trabalham diretamente com ele afetaram de outra forma, na carne.

Outros dados alarmantes são relativos a coleta de lixo. No ano de 2010, houve um crescimento em 7,7 % quando 54,1 milhões de toneladas foram recolhidas a mais. No entanto, cerca de 23 milhões de toneladas de lixo ainda não possuem um tratamento adequado em aterros

sanitários tendo por destino os antigos lixões. Este número parece gigantesco e faz pensar se não começarmos a atacar o problema em várias instâncias como, por exemplo, no investimento em políticas públicas sérias, nas quais os recursos sejam mesmo aplicados para o fim a que foram destinados. No Brasil, a grande crise financeira que assola o país, aliada à imensa quantidade de materiais despejados na natureza diariamente, tem levado diversas famílias a recorrerem à coleta de material reciclável para a obtenção de renda e para assegurarem a sua sobrevivência. Segundo Medeiros e Macedo (2006, p. 21), no Brasil, em 2010 "a estimativa de catadores de materiais recicláveis estaria na casa de 500.000".

Estas questões remetem ao poder público que está com dificuldades financeiras, mas seria mais fácil e inteligente oferecer subsídios para que um maior número de pessoas que não está no mercado de trabalho conseguisse condições para realizar a coleta de lixo para reciclagem. Estas são interrogações que ao longo do desenvolvimento desta pesquisa começaram a nos intrigar, pois refletimos sobre a realização performática de cunho político.

Assim, com o objetivo de promover uma aproximação com o universo no qual foi realizada a pesquisa de campo, foi proposta uma oficina com as recicladoras da Associação. Entre as primeiras interrogações que surgem quando se fala sobre a coleta de material reciclável é distinguir o que é "lixo" e o que é "resíduo". Essa distinção nem sempre é clara para a maioria da população. Essa confusão entre os termos ocasiona entraves para a destinação adequada/consciente dos resíduos que são produzidos nas cidades. Conforme Logarezzi, isto

> [...] acarreta uma má destinação do material final, pois a maior parte do material que é descartado poderia ter um melhor destino, ocasionando um aumento de renda para as famílias que estão envolvidas com a coleta, ao mesmo tempo em que o meio ambiente sofreria uma menor quantidade de danos (LOGAREZZI, 2004, p, 27).

Diversas campanhas publicitárias têm enfatizado a diferenciação entre "lixo" e "resíduos sólidos" proporcionando um destino adequado aos milhares de dejetos produzidos diariamente. A Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT, 2010, p.31) tem a seguinte definição sobre lixo que são "restos das atividades humanas, considerados pelos geradores como inúteis, indesejáveis ou descartáveis podendo se apresentar no estado sólido e líquido, desde que não seja passível de tratamento".

Portanto, é considerado lixo tudo aquilo que não apresenta nenhuma serventia para quem o descarta podendo, para o outro, transformar-se em matéria-prima de um novo produto,

ou seja, tornar-se resíduo sólido aproveitável. Vive-se tempos em que se busca conscientizar a população para diminuir o consumo desenfreado, reaproveitando e reciclando materiais, no intuito de possibilitar que muitas famílias consigam depender desses resíduos sólidos para a sua sobrevivência. A implementação desses processos possibilitaria a economia de energia e recursos naturais, além de aumentar a vida útil dos aterros sanitários.

A partir disso, o lixo e os resíduos são sobras de uma atividade qualquer. Para caracteriza-los como um ou outro depende da valoração social, econômica e ambiental que lhe é atribuída no exato momento em que ele é coletado. Segundo Logarezzi

> [...] ao descartar resíduos sem preservar seus valores potenciais, isto se transformara em 'lixo', adquirindo aspectos de inutilidade, sujidade, imundície, estorvo e riscos. Outra forma de classificar o 'lixo' é quanto a sua utilidade após ele ter cumprido a sua função primeira. O lixo pode ainda ser classificado de acordo com suas características físicas, químicas e biológicas. O lixo também pode ser classificado como reutilizável, quando ele pode ser reaproveitado de forma inteira, sem que o objeto em questão seja destruído e possibilitando que ele se adapte a uma nova função. O 'lixo' também assume a classificação de reciclável e inservível. O primeiro é usado como matéria-prima para a confecção de novos produtos, através dos processos de reciclagem existentes, o resíduo reciclável seco e a compostagem, que trata de beneficiar o resíduo reciclável úmido. Já o lixo inservível é aquele que em um contexto determinado, levando-se em conta o local e a época não tem serventia para ser utilizado e reciclado (LOGAREZZI, 2004, p. 23)

Uma das principais características da reciclagem é tratar o lixo como matéria-prima, que é reelaborada e reaproveitada para a criação de um novo produto, trazendo muitos benefícios para a população, entre os quais a diminuição da quantidade de lixo enviada diariamente aos aterros sanitários, a extração de recursos naturais provenientes do lixo, a diminuição do consumo de energia com promoção da conscientização da sociedade a respeito do destino do lixo e dos problemas ambientais gerados. Além disso, pode-se oportunizar a milhares de famílias excluídas do sistema de trabalho auferirem o seu sustento. Conforme Pires (2002, p. 15), em relação a reciclagem: "o incentivo da sua prática é benéfico para a sociedade em variados graus, devendo a sua prática ser incentivada". Os Catadores de Material Reciclável são os trabalhadores que vivem no entorno das cidades recolhendo os resíduos sólidos recicláveis como papelão, alumínio, vidro entre outros. Ainda conforme Pires, os

> [...] catadores desenvolvem um papel de grande relevância social e ambiental, pois ele de certo modo, realiza um trabalho público cuja responsabilidade seria do governo local, o qual não assume efetivamente a sua responsabilidade.

> Esses trabalhadores, entretanto, não tem o merecido reconhecimento, e não raro são confundidos com mendigos, acabando por viver de maneira exclusa, desconhecendo os seus direitos e forma de reivindicá-los (PIRES, 2002, p.17).

A atividade de catador frequentemente tem o envolvimento de toda a família, seja no trabalho de coleta de material na rua ou no local de separação/reciclagem. Consoante a Gonçalves (2003, p. 30) os catadores são "uma categoria profissional nova, os estudos que envolvem esse tema se intensificaram só a partir de 2001. Hoje, estima-se que 1 em cada 1000 brasileiros é catador sendo que 3 em cada 10 gostariam de continuar na cadeia produtiva de reciclagem". Gonçalves ainda cita em sua obra os diversos tipos de catadores existentes afirmando que os

> [...] catadores são classificados em Trecheiros: catadores que vivem no trecho entre uma cidade e outra e catam latas de alumínio para comprar comida; Catadores Individuais: catadores que preferem trabalhar independentes, puxam carrinhos, muitas vezes emprestados pelo comprador ou atravessador; Catadores Organizados: em grupos auto gestionários, onde todos são donos do empreendimento, legalizados ou em fase de legalização como cooperativas, associações e ONGS (GONÇALVES, 2003, p. 33).

Os catadores organizados foram os que tivemos a oportunidade de vivenciar na pesquisa de campo, na oficina com as recicladoras e na Performance presencial relatadas a seguir. A partir disso, fica claro que os catadores das ruas e dos lixões realizam a coleta de materiais recicláveis passíveis de aproveitamento e de valor comercial, e não um amontoado de lixo. O trabalho do catador está baseado em recuperar dejetos que, em determinado momento, servirão de mercadoria e, mesmo estando categorizados como lixo, possuem valor comercial podendo voltar novamente para esse mesmo circuito comercial.

Fig 1 - Central de Tratamento de Resíduos de Santa Maria.

Crédito: Mateus Scota.

A Performance presencial O *Zanni Performer no Lixão,* foi realizada no dia 14 de outubro de 2016, na Central de Tratamento de Resíduos, administrada pela Companhia Riograndense de Valorização de Resíduos (CRVR), no bairro Caturrita, em Santa Maria/RS. O trabalho iniciou às quatorze horas com duração de aproximadamente três horas. Para a realização desta Performance foi realizado um trabalho preparatório anterior com algumas imersões na comunidade entre os dias 12 e 16 de setembro de 2016. Esta imersão ocorreu por meio do desenvolvimento da pesquisa de campo via Observação Participante e aplicação de uma oficina com Jogos Teatrais promulgados pela pedagoga norte americana Viola Spolin (). A oficina visou auxiliar na aproximação com os indivíduos da comunidade. A Observação Participante, enquanto metodologia de investigação qualitativa, tem a sua origem vinculada à Antropologia Cultural. Foi o antropólogo polonês Malinowski (1884 – 1942) quem primeiramente realizou a sistematização das regras metodológicas que abastecem a pesquisa antropológica. A principal característica do método é que somente a imersão diária em uma determinada cultura é que o antropólogo obterá subsídios para compreendê-la. Segundo Corrêa, a

> Observação Participante é realizada em contato direto, frequente e prolongado do investigador com os atores sociais nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa. Requer a necessidade de eliminar deformações subjetivas para que possa haver a compreensão de fatos e interações entre sujeitos em observação, no seu contexto. (CORRÊA, 1999, p. 31).

Um dos momentos que compuseram a Observação Participante foi a oficina, na qual foram aplicados os Jogos Teatrais. A técnica proporciona, através de improvisações a partir de jogos, que os atores/jogadores criem um estado propício para despertarem para a criação. Um de seus objetivos é promover a disponibilidade em suas ações no jogo teatral. Não é desconhecido que o jogo teatral é uma ferramenta efetiva para processos de socialização. A partir desse contexto

> [...] podemos identificar determinados pontos conceituais e práticas que antecedem e complementam o sistema de jogos teatrais tão bem conhecidos em nosso país, na configuração proposta por Viola Spolin. Duas concepções centrais e singulares na arquitetura do trabalho de Spolin, a primeira é de jogo, a segunda de teatro (CAMARGO, 2010, p. 6).

A satisfação nos jogos se dão no aqui-agora e, portanto, eles promovem momentos em que não é possível pensar muito, pois a ação é instantânea. No momento da realização dos jogos com improvisações, as recicladoras/jogadoras não racionalizaram, mas entregaram-se de corpo e alma, despertando o seu estado criativo. Para Boyd esta estratégia "parece oferecer uma libertação mais adequada da vida emocional do jogo que qualquer outra atividade" (apud CAMARGO, 2010, p. 10). Essa metodologia foi escolhida para promover uma aproximação com os membros da comunidade na tentativa de mergulhar corporalmente no contexto e absorver impressões e sensações advindas daquele cotidiano. O trabalho com os Jogos Teatrais proporcionou que as jogadoras/recicladoras trabalhassem inicialmente com a ludicidade passando gradativamente para jogos mais elaborados facilitando a aproximação com elas e, consequentemente, a coleta de material criador. Optei por participar na aplicação dos diversos jogos para criar momentos nos quais acontecesse uma vivência próxima de mim com o grupo das recicladoras. Num primeiro momento, as participantes mostraram-se retraídas, talvez pela presença de alguém estranho ao grupo delas. Com a aplicação dos diversos jogos elas foram ficando à vontade no desenvolvimento das diversas ações. O trabalho de observação foi registrado para ser utilizado nos ateliês de criação. Esta proposta se configurou, por um lado, como uma contrapartida a comunidade investigada, pois as mulheres tiveram oportunidade de expor seus problemas com liberdade de expressão durante a oficina. Por outro lado, oportunizou ao artista-performer conhecer a comunidade, estabelecendo um contato próximo com as pessoas, adquirindo subsídios para a criação da Performance *O Zanni Performer no Lixão.*

Posteriormente, através do registro da oficina ministrada, da análise do diário de campo e do material fotográfico e filmográfico da oficina, foram captadas diversas referências de movimento como os gestos e as ações supracitados. Entre elas destacam-se elementos fundamentais para o trabalho do *performer* como a corporeidade das recicladoras considerando o foco, os ritmos da respiração e os inúmeros tipos de vozes. A partir disso, a observação das recicladoras auxiliou na criação de uma corporeidade semelhante a delas, que se materializou na corporeidade do *Zanni Performer no Lixão*. No corpo das recicladoras, principalmente nas de maior idade, pude notar a tonicidade muscular com baixa densidade, quase chegando à prostração. Isto contrastava com seus semblantes tensionados que traziam marcas de um passado-presente-futuro sem perspectivas. Além da oficina, o local também foi visitado diversas vezes.

Para a realização da Performance na Central de Tratamento de Resíduos, também foi possível observar atentamente os arquivos fotográficos, filmográficos e as anotações da Observação Participante realizadas na Associação das Recicladoras. O peso da situação, a insalubridade, o cheiro, a instabilidade salarial e baixa autoestima das mulheres em relação a si no que se refere ao seu próprio conhecimento do mundo apareceram no corpo performer durante o trabalho no ateliê de criação. A experiência adquirida em campo também instaurou uma densidade muscular alta e um tônus tenso. Este tônus, prostrado algumas vezes e tenso outras, trazia traços daquele contexto pesado e desanimador, ao qual elas estavam necessariamente submetidas. A visualidade da Performance foi composta principalmente pelo figurino com camisa, calça e coturnos na cor preta. Também ajudavam a compor o visual do *performer*, *as* luvas e os protetores do antebraço na cor branca e uma máscara de gás lacrimogênio cedida pelo Batalhão de Operações Especiais (BOE) da Brigada Militar da cidade. A predominância da cor preta nas vestimentas possibilitou esconder a imundície na qual performer e trabalhadores estavam inseridos. Estas cores, neutras e, em grande parte escuras, pareciam revelar que todos estavam sendo tragados inconscientemente para um estado de marginalidade e invisibilidade quase irreparáveis. O escuro também protagonizava um contraste com a cor branca do antebraço e nas luvas evocando uma limpeza que, naquele momento, era inexistente.

Um detalhe importante a ser destacado é que a Central de Tratamento de Resíduos tem a extensão de aproximadamente doze hectares, ou seja, um território de lixo bastante extenso. A Central recebe em média setenta caminhões de resíduos por dia, provenientes de quinze cidades da região central do estado. Na Central, existem diversos setores, nos quais é proibido o acesso do público por motivos não explicitados pelos responsáveis pelo local. Em outros mais restritos, é permitida a visitação com fotografias e filmagens, com um agendamento prévio e acompanhada pelo supervisor. Este contexto corrobora com as ideias aprofundadas teoricamente na questão ambiental em suas diversas peculiaridades. Visualizar e visitar esta realidade estudada causa um forte impacto físico.

Nesse trabalho performático, não se buscou contar alguma história ou executar alguma ação previamente ensaiada, existia apenas a presença do performer, com os elementos constitutivos de sua visualidade. Estes elementos visuais construíram a obra que se impunha no corpo do performer com toda força vital de estar ali, com aquelas pessoas no meio daquele lixo enorme, com aquele cheiro tão forte. O setor onde foi permitida a realização da Performance é

conhecido como "Reciclagem". Este setor tem doze funcionários, entre homens e mulheres, que foram o público da obra.

Fig 2 – Performance Zanni Performer no Lixão

Crédito: Mateus Scota

Nos registros fotográficos acima, o performer aparece de costas. Logo ao adentrar no local performático/trabalho, é sentida inevitavelmente uma espécie de estranhamento por parte dos trabalhadores, muitos não entendiam o que estava acontecendo, conversando entre si em voz baixa. Era possível ouvir eles se perguntando se seria, por acaso, algum funcionário novo ou algum fiscal. Por alguns momentos, aquele corpo estranho no ambiente tornou-se inconveniente para eles. Acreditamos que isso se deveu pela roupa e, principalmente, pela máscara ser diferente das usadas por eles, até porque havia também a captação de imagens. Neste momento da Performance, os trabalhadores foram entendidos como público da obra. Com o desenvolvimento da Performance, emerge a sensação de ser incorporado paulatinamente ao ambiente e a obra passou a ser construída conjuntamente com os trabalhadores. Portanto, no momento da realização da obra, foram desnudadas as possibilidades ou impossibilidades corporais. Aos poucos, a obra foi impondo-se sua força implacável, o calor, o cheiro, o peso do trabalho braçal e o inevitável pensamento sobre questões ambientais que parecem reais e distantes, simultaneamente, no dia a dia. É estranho pensar que, o ser humano, de modo geral, parece ter consciência dos problemas ambientais do planeta, em especial aqueles causados pela produção excessiva de lixo, mas continua produzindo. Sendo assim, o corpo performativo tornou-se mais um trabalhador e foi literalmente jogado para dentro do lixo, não existindo

emissor e nem receptor, um corpo indivisível, simplesmente um corpo compondo a obra artística. Segundo Zumthor o meu

> [...] corpo é a materialização daquilo que me é próprio, realidade vivida e que determina minha relação com o mundo. Dotado de uma significação incomparável, e ele existe à imagem do meu ser: é ele que eu vivo, possuo e sou, para melhor e para pior. Conjunto de tecidos e de órgãos, suporte da vida psíquica, sofrendo também as pressões do social, do institucional, do jurídico, os quais sem dúvida pervertem nele mesmo seu impulso primeiro (ZUMTHOR, 2007, p. 23).

Em um momento subsequente da Performance, o público/trabalhadores/performers, estavam todos totalmente envolvido com a tarefa de seleção dos resíduos e eu passava quase despercebido. Este aparente desprezo ajudou-me na construção da obra, pois eu estava totalmente imerso no ambiente. Com essa aparente negação da arte, e por observar a grande quantidade de resíduos desperdiçados que a cada momento eram despejados pelos caminhões, desde braços de bonecas, panfletos de propaganda política, pedaços de lençóis, enfim, os mais variados itens de consumo doméstico, pude também pensar no momento político-social brasileiro. Eu pensava nos desmandos da classe política arrastando o país para um mar de lama que parecia ser aquele lixo, todos desprezando e negando direitos obtidos pela classe trabalhadora, semelhante às agruras que o *Zanni e*nfrentava desde a Idade Média.

Outro fato que influenciou na realização da obra foi a presença do chorume que exalava um cheiro de enxofre muito forte. A máscara portada não possuía filtro. Invadia a sensação de vômitos, náuseas, ardência nos olhos e uma forte dor de cabeça. Esses sintomas proporcionaram sensações alucinantes fazendo com que o corpo em Performance caísse dois tombos em cima dos montes de lixo. O estado de improviso se fez presente e os limites da intervenção naquele contexto foram determinados de antemão pelo supervisor geral e consistiam em separar vidros e embalagens plásticas que deveriam ser colocadas dentro de um tambor. O performer também deveria atentar para não ser encoberto pelos resíduos puxados pela retroescavadeira. Esses resíduos deveriam ser puxados e colocados para cima da esteira. As ações performáticas deveriam se limitar as determinações do supervisor. Esta Performance desprendeu um grande esforço mental e físico do performer. Os sintomas supracitados e as suas reações foram realizados initerruptamente por aproximadamente três horas quando os trabalhadores foram cumprimentados um por um.

Esta experiência performativa trouxe consigo um corpo em estado de arte que sente na própria carne as questões relativas aos problemas oriundos do desequilíbrio ecológico empreendido pelo ser humano. Consideramos a potência do corpo em Performance para evocar ossos, músculos, respiração, batimentos cardíacos misturando-se ao lixo do homem para o homem.

Referências

ABNT. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS.NBR10.004: **Resíduos sólidos – Classificação.** Rio de Janeiro, 2004. 71 p. Disponível em: <htpp:///www.aslaa.com.br/legislacoes/NBR%20n%2010004 – 2004. pdf> Acesso em: 30 outubro 2017.

ABREU, M. De F. **Do lixo a cidadania: estratégias para a ação.** 1. Ed. Fórum Nacional Lixo e Cidadania: Unicef e Caixa Econômica Federal, 2001. Disponível em http://www.unicef.org/brasil/lixoecidadania/publicaçoes> Acesso em 3 nov 2017.

CAMARGO, R. C. **Neva Leona Boyd e os Jogos Teatrais: polifonias no teatro improvisacional de Viola Spolin.** Revista de História e Estudos Culturais. Universidade Federal de Goiás, v.7, ano VII, n.3, set/nov/dez. 2010.

CORRÊIA, M. C. A **Observação Participante enquanto técnica de investigação**. Pensar Enfermagem. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1999.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA- *2010*Disponível em: http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=431690#Acesso em: 01 novembro 2017.

_____INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo agropecuário do Brasil - 2006.** Disponível em <http: //www.ibge.gov.br>Acesso em: 05 out 2018.

GONÇALVES, P. **A reciclagem integradora dos aspectos ambientais, sociais e econômicos.** Rio de Janeiro: DP&A, Fase, 2003.

LOGAREZZI, A. **Contribuições conceituais para gerenciamento de resíduos sólidos e ações de educação ambiental.** In: LEAL, A.C. Resíduos sólidos no Pontal do Paranapanema. Presidente Prudente (SP): ed. Antônio Thomaz Júnior, p. 276, 2004.

MEDEIROS, L.F.R.; **MACEDO**, K.B. Catador de Material reciclável: uma profissão para além da sobrevivência? **Psicologia & Sociedade,** v. 18, n. 2, p. 62-67.

PIRES, T.C. **Reciclagem, do problema à solução; ambiental, econômica e social. Um estudo sobre o programa coleta Seletiva de Lixo da Fundação Pró-Defesa Ambiental.** Lavras: UFLA, p. 54, 2002.

THEIS, I.M. **Limites energéticos do desenvolvimento.** Blumenau: FURB, 1996.

ZUMTHOR, P. *Performance, recepção e leitura.* Trad. de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. 2. Ed. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

MEDIAÇÃO COMO UM NOVO OLHAR PARA O ENSINO DE ARTES

Rafaela Caroline Giroto[1] – UEL
Roberta Puccetti[2] – UEL

Agência Financiadora: Universidade sem Fronteiras

Resumo
Este artigo parte da experiência vivenciada no projeto Afectação, que culminou na atividade de mediação na leitura de obras de arte com o objetivo de criar reflexões sobre a importância da arte, do ensino de arte, da mediação e da leitura de imagens, baseado em Ana Mae Barbosa, Deleuze, Didi-Huberman, Merleau-Ponty, Mirian Celeste Martins, Regis Debray. A leitura da obra de arte é fundamental no contato com a arte, não é apenas ver a imagem, mas dialogar com o que se apresenta ao nosso olhar. Fazer uma leitura é ter um olhar atento e reflexivo, é estabelecer conexões, relacionar a experiência individual com a poética do artista. Nesse processo, o professor é um importante mediador de conhecimento. Seu papel é relacionar o entendimento do aluno com o conhecimento que ele possui da arte, através de uma postura questionadora e incitando a participação todos.
Palavras-chave: Ensino de artes. Mediação. Leitura de imagem.

Introdução

A arte tem papel fundamental no desenvolvimento do aluno, auxiliando na interpretação, na expressão, no entendimento de mundo, no desenvolvimento cognitivo e motor, aumentando a capacidade de concentração, organização lógica e criatividade. Além do intelecto, a arte é campo privilegiado no desenvolvimento afetivo e emocional do aluno. Mesmo com todo esse potencial, o ensino da arte precisa sempre se afirmar como saber necessário, que deve estar presente desde os anos iniciais do ensino formal.

[1] Graduanda em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), especialista em Design e Criação Publicitária (2015) pela Faculdade Pitágoras de Londrina e Graduada em Arquitetura e Urbanismo (2012) pela UEL. Com pesquisas (SETI e PIBID) desenvolvidas abrangendo temas relacionados ao Ensino de Artes. E-mail: rafaela.giroto@uel.br

[2] Graduada em Educação Artística – Licenciatura Plena em Artes Plásticas pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1985), Especialista em Arteterapia (2007), Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1995), Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2002). Pós-doutorada em Educação – Unicamp (2015), Professora da Universidade Estadual de Londrina. Pesquisadora na área de formação de professores em artes visuais, metodologia do ensino de arte e arte e inclusão. E-mail: robertapuccetti@yahoo.com.br.

No que concerne o ensino a alunos com deficiência, a arte-educação é elemento fundamental no desenvolvimento cognitivo e na apreensão de novas experiências, de percepção do mundo, de conhecimento de si mesmo e do outro, da integração com outros alunos, de criação e expressão, e no desenvolvimento da autonomia. Para Deleuze, a diferença é necessária para que o conhecimento aconteça, é na multiplicidade que as experiências pessoais se conectam e formam o saber coletivo, compartilhado (ABECEDÁRIO, 1996). O encontro, a conexão, as trocas, só acontecem na presença do outro, que é diferente de mim, e nessa diferença de patamares criam-se conexões. O conhecimento cresce, então, como uma raiz rizomática que se espalha na possibilidade de novas conexões e de gerar novos conhecimentos.

Ninguém cria do nada. Deleuze e Guattari (1992) falam dos intercessores: pessoas, coisas, animais, filmes, músicas, qualquer coisa com potencial de fazer o pensamento sair da imobilidade provocando encontros e gerando o conhecimento. Não há criação sem os intercessores.

E neste trabalho, os intercessores foram fundamentais, desde o grupo de Afectação [3] a Ana Mae Barbosa, Deleuze, Didi-Huberman, Merleau-Ponty, Mirian Celeste Martins, Regis Debray. Somente através das conexões entre os campos da arte e educação, da filosofia, das experiências pessoais e coletadas nas atividades do grupo é que este estudo foi concretizado, levando em conta a multiplicidade que representa a nossa realidade.

O Grupo Afectação surgiu como projeto de pesquisa na Universidade Estadual de Londrina, inicialmente com leituras conectando Deleuze e a educação, com o objetivo da criação de um material didático-pedagógico para a área de artes visuais. Todavia, no desenrolar das leituras percebeu-se que seria fundamental a participação dos alunos e professores na criação deste material, já que, para Deleuze e Guattari (2004), o conhecimento é criado na experimentação, nas trocas entre professor e aluno.

Assim, desenvolvemos atividades, chamadas por nós de oficinas, que foram realizadas na APAE de Ibiporã e Rolândia tendo como princípio o trabalho de elementos da arte como linha, textura, cor, formas, espaço, bidimensional, tridimensional, para isso usando como meios a memória, o desenho, a pintura, a fotografia, o movimento. Este artigo parte da análise de uma

[3] O Grupo Afectação é um projeto de pesquisa-extensão da Universidade Estadual de Londrina, com objetivo de contribuir para a prática e formação docente no ensino de arte em um contexto multicultural e inclusivo. As ações foram realizadas coletivamente pelos pesquisadores da universidade e os docentes das APAEs de Ibiporã e Rolândia, criando metodologias para uma formação continuada e criação de um material didático para uma ação pedagógica criativa e de qualidade.

mediação e leitura de obras que aconteceu em uma exposição de trabalhos realizados com os alunos, para levantar reflexões sobre o ensino da arte, a mediação entre aluno, professor e a arte, e a leitura da imagem.

A educação em uma perspectiva rizomática

A educação com uma perspectiva rizomática vem contrapor a ideia hierarquizada do pensamento arborescente, que acredita num caule único do conhecimento de onde se dividem ramificações. Pensar a educação de forma rizomática é saber que o conhecimento não tem um centro, nem começo, nem fim, mas se expande indefinidamente de forma desordenada, conectando os saberes de forma múltipla, sem a separação dos saberes em caixas, mas aberto e em trânsito de conceitos.

O aprendizado de forma rizomática é aberto, descentralizado; novos conceitos podem se conectar à rede em qualquer ponto e gerar novas conexões e novos conceitos. É heterogêneo porque não há pontos nem ordens, apenas linhas e trajetos; a ruptura permite a estrutura se romper e continuar a se espalhar, tudo como um grande mapeamento do pensamento.

> O pensamento não é arborescente e o cérebro não é uma matéria enraizada nem ramificada. O que se chama equivocadamente de "dendritos" não assegura uma conexão dos neurônios num tecido contínuo. A descontinuidade das células, o papel dos axônios, o funcionamento das sinapses, a existência de microfendas sinápticas, o salto de cada mensagem por cima destas fendas fazem do cérebro uma multiplicidade que, no seu plano de consistência ou em sua articulação, banha todo um sistema, probabilístico incerto, *un certain nervous system*. Muitas pessoas têm uma árvore plantada na cabeça, mas o próprio cérebro é muito mais uma erva do que uma árvore (DELEUZE; GATARRI, 2004, p. 25).

A arte nessa perspectiva é capaz de abarcar a diferença. Ela trabalha no múltiplo, ela cresce como raiz subterrânea que conecta todo o conhecimento. O aprendizado da arte não é apenas expressivo ou criativo, mas leva ao aluno um conhecimento de mundo, da cultura, da história, da contemporaneidade. Já a decodificação de imagens, a leitura da imagem, traz ao observador uma leitura de mundo, a apreensão de um novo olhar, a capacidade de sair de si e ver o mundo pelo olhar do outro.

Reflexões sobre o olhar

Ao falar de olhar é importante diferenciá-lo do ver. Tiburi (2004) diz que para ver-olhar é preciso pensar. O olhar carrega significados, há uma pausa, olhar requer tempo e diferença entre o que foi visto primeiro e o que foi internalizado depois da observação. Olhar algo atentamente é como desvelar o objeto, descobrir cores, texturas, sutilezas. Já o ver é imediato, é viciado, é clichê. Vemos de relance. Olhar é pensar, o olhar é mediador do conhecimento:

> Ver é reto, olhar é sinuoso. Ver é sintético, olhar é analítico. Ver é imediato, olhar é mediado. A imediaticidade do ver torna-o um evento objetivo. Vê-se um fantasma, mas não se olha um fantasma. Vemos televisão, enquanto olhamos uma paisagem, uma pintura (TIBURI, 2004, p.1).

O olhar está ligado à percepção, o que Merleau-Ponty (2004) chama de um olhar mais imediato do mundo, revelado pelos sentidos e pela experiência. Para ele, a arte e o pensamento modernos permitiram ao homem redescobrir o mundo da percepção. Há no olhar científico-cartesiano um privilégio dado ao intelecto como a única porta de acesso para o conhecimento. O filósofo questiona esse olhar engessado com a intenção de retomar o mundo da percepção.

Em uma visão cartesiana, a percepção é vista como uma forma degenerada de conhecimento, como se a percepção apenas enganasse e atrapalhasse, não sendo uma verdadeira representação das coisas. Todavia, Merleau-Ponty defende que, no cotidiano, a sensibilidade é o acesso primário do contato com as coisas, que a relação do homem com o mundo é primeiramente uma relação com os sentidos.

A experiência no contato com a obra de arte: leitura e contrução de significados

A experiência com a arte é privilegiada em seu potencial de despertar o mundo percebido, não sendo uma imitação do mundo, mas um mundo por si mesmo. Um pintor, quando retrata um objeto, não evoca o próprio objeto, mas cria ali um objeto que basta por si mesmo. Para Merleau-Ponty esse mundo percebido não está apenas nos objetos, mas também na cultura:

> O mundo percebido não é apenas o conjunto de coisas naturais, é também os quadros, as músicas, os livros, tudo o que os alemães chamam de "um mundo cultural". Ao mergulhar no mundo percebido, longe de termos estreitado nosso horizonte e de nos termos limitado ao pedregulho ou à água, encontramos os meios de contemplar as obras de arte da palavra e da cultura

> em sua anatomia e em sua riqueza originais (MERLEAU-PONTY, 2004, p.65-66).

O espectador da arte é esse vidente que possui um olhar passivo e ativo diante da arte, já que a arte também se insinua ao olhar, detém o olhar, coloca-lhe questões. Na presença de uma oba de arte o olhar interage, tateia, desliza sobre a obra. A obra de arte se coloca diante do observador com interrogações, com o potencial de ressignificar, de atribuir novo significado a acontecimentos através da mudança de sua visão de mundo. Regis Debray (1993) diz que um bom quadro nos faz reaprender a ver, nos força a refletir.

Nessa relação entre o olhar e a obra de arte Didi-Huberman (2010, p. 66) diz que olhar é experiência subjetiva diante do objeto, "se há experiência, há diferenças, há tempos, há durações atuando nos objetos em relação ao sujeito, que garante ao objeto existência e eficácia". Se é o sujeito que garante essa existência, o olhar também é criador, ao submeter o objeto a sua experiência e sensibilidade, seu olhar passivo e ativo fornece experiência para a criação.

Assim, a obra de arte está além do artista que a cria; ao entregar a obra ao mundo, o autor não tem mais o domínio de sua criação, cada um que a observar criará diferentes significações. De forma semelhante, Debray (1993) diz que aquele que olha faz a pintura, o artista não tem as chaves, é o espectador que abre ou fecha as portas. Uma obra de arte nunca está acabada, é o observador que, com seu olhar e sensibilidade, completará a tarefa.

E é nesse momento de contemplação que a obra de arte que era observada passa a olhar para o sujeito; em sua tese, Bitencourt (2015) explica a ideia de Merlau-Ponty no momento em que esse sujeito se torna passivo e ativo diante da obra:

> O espectador diante de uma pintura, a olha, interage com ela, mantendo uma relação de mútua imbricação (*empiètement*). Ao entrelaçar-se com a obra, ele participa do ato como co-criador. Contudo, no ato de ver, algo acontece, e ele começa a sentir uma espécie de estranhamento: a obra na qual ele supostamente dominava passa a dominá-lo e, percebe-se, outrossim, também visto por ela. Resulta daí, pois, dizer que ele é atravessado pelas intenções do artista e pelas significações advindas da obra. Então, atividade e passividade acontecem de maneira simultânea na visão do espectador. (BITENCOURT, 2015, p. 39).

A reversibilidade é o motivo de Merleau-Ponty defender a relação do olhar com a percepção, porque a relação com a obra de arte é única e subjetiva, "[...] e nenhuma definição,

nenhuma análise ulterior [...] para fazer o inventário dessa experiência, conseguiria substituir a experiência perceptiva e direta que tive em relação a ela" (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 57).

A tarefa de ler uma obra de arte envolve muito mais que seu contexto e aspectos formais: ela carrega a subjetividade, experiência, percepções. Além disso, uma imagem não está equiparada à linguagem verbal. Um texto verbal é feito de fragmentos de sons que formam vocábulos, então palavras. Essas palavras podem ser traduzidas para outra língua e então remontadas, mantendo sua estrutura. Mas não há como fazer isso com a imagem, houve tentativas de relacionar cores com sentimentos, formas com objetos, como dizer que amarelo é alegre, mas essas relações são arbitrárias e individuais, cada sujeito cria sua relação de significados, portanto não é uma lógica universal.

Então, ler uma imagem não é a mesma coisa que ler um texto. Ao ler uma imagem pode-se apenas transfigurá-la, isto é, mudar de forma, rearranjar, dar novos sentidos, até criar uma outra imagem. Debray diz que há uma polissemia inesgotável na imagem:

> A capacidade expressiva e transmissiva da imagem passa por caminhos diferentes da capacidade de uma língua (natural ou artificial). Mostrar jamais será falar.
> Digamo-lo com mais precisão. Uma imagem é um signo que apresenta esta particularidade: pode e deve ser interpretada, mas não pode ser lida. Pode-se e deve-se falar de qualquer imagem; no entanto, a imagem em si mesma não é capaz de fazê-lo. Aprender a "ler uma foto" não será, antes de tudo, aprender a respeitar seu mutismo? (DEBRAY, 1993, p. 59).

Essa possibilidade inesgotável da imagem de produzir sentido dá autonomia para cada sujeito fazer a sua leitura. Apesar de não haver um manual com o passo-a-passo para a leitura "correta" da imagem, há algumas pistas que podem ser seguidas, e é na mediação entre professor e aluno que o ensino-aprendizagem da arte pode ser ainda mais rica.

Ana Mae Barbosa (2010) defende a Abordagem Triangular, que tem como base para a leitura da imagem um triângulo formado pela Contextualização, Apreciação e Produção. Uma abordagem não é receita de como ensinar, é uma postura crítica de uma metodologia a ser desenvolvida na troca de vivências entre professor e aluno. Contextualizar é compreender o contexto em que a obra foi criada, o momento histórico, quem a fez, aspectos culturais, estilos ou movimento artístico, informações que não são plásticas, mas que apresentam a conjuntura que envolveu a produção da obra. Apreciar é a leitura visual/estética e sensível que o aluno faz da obra, desde seus aspectos formais percebidos, a técnica utilizada, até as conexões que ele faz

com sua experiência. E então produzir, que é o momento em que o aluno dá forma ao que compreendeu por meio da pintura, colagem, desenho, escultura e outros.

A mediação entre a multiplicidade de olhares e a leitura da obra de arte

A leitura de uma obra de arte capacita o sujeito de uma leitura de mundo e é uma ferramenta importante na construção do conhecimento. São as conexões entre o que a obra representa e a história pessoal que dão sentido ao olhar. O professor-mediador deve ser um provocador, seu papel é de incitar diálogos, levantar questionamentos. E mais do que responder com informações, deve estimular o aluno a encontrar respostas.

No momento em que apresenta uma obra de arte, o professor deve dar tempo para que o aluno observe a obra. Pompeu e Vianna (2013) defendem que esse silêncio é fundamental para que o aluno possa observar a obra por si mesmo; esse momento de apreciação é muito precioso na conexão com a obra. Ao interromper muitas vezes, o mediador pode acabar atrapalhando esse momento. Barbosa (2016) também acredita nesse tempo a ser dado ao espectador antes da mediação, dizendo que "[...] é importante deixar que os visitantes tenham momentos de autonomia no contato com as obras, soltá-los para que construam suas indagações".

Somente após esse contato inicial com a obra que o mediador vai intervir, frisando que ele não deve explicar a obra, seu papel é deixar que o espectador fale e conectar sua fala com os conhecimentos sobre a obra. Para isso é necessário que o mediador tenha sensibilidade para fomentar o diálogo, para possibilitar uma verdadeira troca de experiências:

> É neste caminho que se pensa a mediação e o papel do mediador: abrir olhares, contribuir para a apreensão das inúmeras camadas da obra, seus sentidos imediatos, mas também aqueles que exigem mediação de algo, como o conhecimento dos códigos, ou de alguém. Enfim, para uma efetiva aprendizagem, é fundamental aproximar conteúdo e realidade, ou seja, sem perder de vista os partícipes da mediação (BRAGA; MADALOSSO; SCHLICHTA, 2015, p. 22).

A troca de experiências deve sempre levar em consideração a realidade do aluno. É importante a participação do grupo, que todos tenham voz ativa e participem da leitura. Quando todos participam novos olhares descortinam a imagem e contribuem para uma visão múltipla. Miriam Celeste Martins (2011, p. 315) diz que "O convite da mediação não é a adivinhação ou

a explicação, mas a decifração, a leitura compartilhada, ampliada por múltiplos pontos de vista".

A efetiva mediação não é feita somente de perguntas; como qualquer aula, ela é planejada, envolve a escolha da obra, levantamento de informações, proposta de questões a serem feitas, e o planejamento da atividade que será feita posteriormente à leitura. Pois é preciso que o aluno possa aplicar o que apreendeu para internalizar o conhecimento. Esse não é um modelo engessado, mas deve se adaptar às mudanças, com as respostas em sala de aula.

A conexão de olhares e construção de conhecimento na exposição de artes

Sabendo a importância da leitura da obra de arte e do papel da mediação nesse processo, o Grupo Afectação propôs que o encerramento das atividades realizadas na APAE de Ibiporã fosse uma exposição de artes que apresentasse reproduções de artistas conhecidos, como Van Gogh, Mondrian, para iniciar a leitura das imagens, e, sobretudo, as obras criadas pelos alunos no decorrer das oficinas propostas pelo grupo.

A culminância do trabalho em uma exposição encerrava um longo trabalho de ensino-aprendizagem de arte. As atividades desenvolvidas permitiam ao aluno o contato com as artes de forma tal que o conhecimento fosse construído coletivamente por meio da memória, do desenho, da pintura, da fotografia, do movimento. Todas as atividades eram norteadas por um elemento da arte visual, permitindo aos alunos compreenderem os componentes da arte. Foram desenvolvidas atividades que trabalhavam o espaço por meio de linhas, a fotografia por meio do entendimento do enquadramento, a textura por meio de um tapete sensorial e, em sequência, a criação de esculturas com os materiais presentes do tapete; a cor foi desenvolvida por pintura em gesso e criação de um painel em alto e baixo relevo, que também trabalhou as formas.

Assim, a exposição foi o encerramento e a revisão das atividades. A mediação da exposição foi planejada em duas etapas: primeiro, a apresentação e leituras das obras de artistas famosos como exemplo, para depois essa leitura ser repetida nas obras que os próprios alunos haviam feito, mostrando a eles a possibilidade da leitura de qualquer obra.

Mas era preciso que o espaço também refletisse a diferença buscada desde a primeira oficina; o espaço da sala de aula não podia ter relação com o da exposição, mesmo que fosse o mesmo local. Para isso, foram usadas duas salas de aulas, transformadas em instalação de arte por meio de recursos como luzes, música, tecidos e móveis foram retirados, outros cobertos, de forma que o aluno visse aquele espaço como novo, o da exposição.

Fig 1. Sala da exposição, foto do autor.

O trajeto pela exposição iniciava com os alunos entrando de olhos vendados no local, para que houvesse espanto e surpresa, uma desconexão com o espaço anterior. Então, o mediador da exposição mostrava as obras de artistas famosos e perguntava se eles as conheciam. Nesse momento, como dito por Pompeu e Vianna (2013) e Barbosa (2016), era importante que o aluno tivesse um tempo para olhar a obra, para estabelecer suas próprias conexões entre o que era apresentado a eles e sua bagagem subjetiva.

Após esse primeiro contato, era perguntado o que eles viam na obra; surgiam elementos isolados e o mediador continuava questionando, sugerindo elementos a serem identificados relacionados com os elementos trabalhados nas oficinas anteriores, como a linha, a cor, as formas. O interessante é notar como, a cada resposta dos alunos, uma obra coletiva vai se formando.

E foi essa a proposta da atividade feita após a leitura das obras, a etapa de Produção como sugerida por Barbosa (2010), em que o aluno aplica o que aprendeu por meio da criação de um trabalho artístico. Pedaços previamente recortados das obras foram disponibilizados aos alunos para que eles escolhessem e colassem em um outro quadro, formando uma nova obra com o que eles tinham achado interessante nas obras estudadas. Como devemos levar em conta todos os aspectos percebidos, os recortes disponibilizados eram pequenos e o resultado final deixou a desejar com relação ao que havia sido planejado, que era o preenchimento da tela, devendo ser corrigido em uma próxima atividade.

Depois disso, a experiência com a obra de arte foi ampliada com a exibição de um filme que apresentava uma das obras trabalhadas em movimento. Foi uma experiência diferente para o aluno acostumado em ver a obra de arte estática.

Fig 2. Exibição do vídeo, foto do autor.

A atividade seguia para a sala seguinte, em que estavam expostos os trabalhos dos alunos, divididos em estações, com um mediador em cada uma delas. Os alunos foram divididos em grupos que alternavam de estação em estação após um tempo de observação e diálogo sobre as obras. A postura do mediador nesse momento era a mesma do trabalho anterior: questionar ao aluno sobre o que viam, identificar elementos, mas com o acréscimo da discussão sobre o processo da criação da obra por cada um.

Após esta etapa, a oficina-exposição era encerrada com uma conversa sobre o todo trabalho desenvolvido com os alunos no período da atuação do Grupo Afectação, e pedindo para cada aluno identificar qual atividade/ação/obra tinha chamado mais a atenção dele. Cada apontamento era anotado em um papel colorido, recortado em diferentes formas, que foram amarrados a um móbile, formando a obra final realizada pelos alunos.

Fig 3. Móbile, foto do autor.

Considerações finais

A exposição de arte-educação tinha como objetivo a leitura da obra de arte por meio do contato próximo do aluno com a obra de arte, em um ambiente desconectado da sala de aula. Nesse processo levamos em conta a importância da mediação, do contato com a arte e sua possibilidade de abertura a uma leitura de mundo mais rica e complexa. A mediação é importante como meio de incentivar o pensamento crítico do aluno pela postura de um professor questionador e acolhedor da experiência que o aluno traz para a sala de aula. A mediação deve ser dinâmica, incluir a participação de todos, e permitir que cada um faça sua leitura individual, entremeada com a leitura do grupo.

Uma imagem permite muitas leituras, e o mediador é aquele que dá condições ao observador de fazer uma leitura própria. Conhecer a arte é ter proximidade com ela, uma aproximação que passa pelo olhar. Uma leitura atenta e crítica da obra de arte permite acesso ao mundo cultural e histórico, a um entendimento mais completo do mundo em que vivemos, trazendo a arte mais próxima do cotidiano.

A realização das oficinas na APAE leva em consideração o potencial da arte de trabalhar na multiplicidade, no desenvolvimento da expressão e da autonomia dos alunos. Em uma perspectiva do pensamento deleuziano, a diferença é essencial para o conhecimento, um aprendizado que vê o saber como rizomático e não estruturado/cartesiano.

As reflexões levantadas neste artigo pretendem ser uma investigação sobre a relação humana com a obra de arte e a arte como um todo, expandindo olhares para que a mediação em espaços formais e não formais seja cada vez mais múltipla e possibilite a cada vez mais observadores se conectarem com a arte através da leitura da imagem.

Referências

ABECEDÁRIO de Gilles Deleuze, O. **Direção de Pierre-André Boutang**. Paris: Editions Montparnasse, 1996. 3 DVD (450 min).

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs.). **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais.** São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. Mediação, medição, ação. **Revista Digital Art&**, São Paulo, v. 13, n. 17, p. 1-18, 2016. Disponível em < http://www.revista.art.br/site-numero-17/01.pdf >. Acesso em 17 jul. 2019.

BITENCOURT, Amauri Carboni. **Olhar e passividade na pintura segundo Merleau-Ponty**. 2015. Tese (Doutorado em Filosofia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis,

2015. Disponível em: < https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/157416 >. Acesso em: 1 set. 2018.

BRAGA, Jéssica Cristina; MADALOSSO, Juliana Dellê; SCHLICHTA, Consuelo Alcioni Borba Duarte. Mediação de artes para espaços escolares e museológicos como forma de inclusã**o**. **Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 11, n. 1, p. 10-27, 2015. Disponível em: < http://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/4389/4671 >. Acesso em 15 jul. 2019.

DEBRAY, Regis. **Vida e Morte da imagem: uma história do olhar no ocidente**. Petrópolis: Vozes, 1993.

DELEUZE, Gilles; **GUATTARI**, Félix. **Mil platôs**, vol. I. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2004.

DELEUZE, Gilles; **GUATTARI**, Félix. **O que é a filosofia?** 2ed. Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. Arte, só na aula de arte? **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 311-316, 2011. Disponível em < http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/9516/6779 >. Acesso em 17 jul. 2019.

MERLAU-PONTY, Maurice. **Conversas**, 1948. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

POMPEU, Helga Maria; VIANNA, Rachel de Sousa. A formação do mediador em artes visuais. In: **Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**, 22º, 2013, Belém do Pará. Disponível em: < http://www.anpap.org.br/anais/2013/ANAIS/simposios/05/Rachel%20de%20Sousa%20Vianna%20e%20Helga%20Maria%20Costa%20Freitas%20Pompeu.pdf >. Acesso em 17 jul. 2019.

TIBURI, Márcia. **Aprender a pensar é descobrir o olhar**. Instituto Arte na Escola, WEB, , v. 1, p. 1 - 1, 05 nov. 2004. Disponível em: <http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69332 >. Acesso em 15 jul. 2019.

MIL MORADAS E UMA – ADEL SOUKI: A ARTE RELACIONAL E A POTÊNCIA DOS ENCONTROS NO ENSINO DE ARTE

Uidis Roger Evangelista [1] – UNESP
Tarcila Lima da Costa[2] – UNESP

Resumo
O presente trabalho visa apresentar e discutir a potencialidade da obra Mil Moradas e Uma da artista mineira Adel Souki, tomando como ponto de partida o olhar sobre o processo de criação e a execução da referida obra, em encontros de arte-educação. Discute-se as interfaces possíveis com a arte relacional, a partir da ideia de arte como experiência. O artigo toma ainda como indicadores para reflexão sobre a potencialidade da obra os conceitos de: acolhimento, horizontalidade, singularidade e 'ampliação de abertura para a vida'. Conclui-se que além da força do produto final exposto em forma de instalação, uma significativa parcela da potência da obra reside também nos encontros para o ensino da arte e que ali apresentaram-se como arte relacional.
Palavras-chave: Arte-educação. Arte relacional. Experiência

Introdução

Fig 1. Instalação Mil Moradas e Uma

Fonte: https://adelsouki.blogspot.com/

O presente trabalho visa apresentar uma reflexão sobre a obra Mil Moradas e Uma da artista Adel Souki, tendo como elementos de observação seu processo de produção e a possível

[1] Cursando Licenciatura em Artes Visuais (UNESP), com interesse e produção plástica em cerâmica e arte relacional. utor(a) 1. uidis.roger@yahoo.com.br

[2] Professora Assistente Doutora (UNESP), com pesquisa na interface entre arte e saúde, arte relacional e arte-educação. 2. t.costa@unesp.br

intersecção entre arte-educação e arte relacional permeadas pela noção de experiência, segundo Dewey (2009). Para tanto, partimos do pressuposto de que a potência do percurso da obra (incluindo criação, desenvolvimento e desdobramentos) acolhe em si uma relação intrínseca com a vida cotidiana, o reconhecimento do papel das singularidades, os encontros e suas delicadezas.

A arte relacional recebeu essa nomenclatura a partir dos escritos de Bourriaud (2009) - ainda que alguns autores indiquem aproximações com a arte relacional em ações de artistas anteriores aos escritos do referido autor (HAUPTMAN, 2016;HOLZ E POHLMANN, 2011). Para Bourriad os artistas que se inserem no que denominou de arte relacional compartilham um princípio "muito mais importante, a saber, o fato de operar num mesmo horizonte prático e teórico: a esfera das relações humanas" (BOURRIAD, 2009, p.20) Ainda para o autor:

> (...) além do caráter relacional intrínseco da obra de arte, as figuras de referência da esfera das relações humanas agora se tornaram "formas" integralmente artísticas assim, as reuniões, os encontros, as manifestações, os diferentes tipos de colaboração entre as pessoas, os jogos, as festas, os locais de convívio, em suma, todos os modos de contato e de invenção de relações representam hoje objetos estéticos passíveis de análise enquanto tais. (BOURRIAUD, 2009, p.40).

As relações humanas são também parte considerável daquilo que ocorre em um ambiente de arte-educação, seja ele formal, não-formal ou informal. Não basta que o educador tenha domínio sobre um conteúdo de arte para que o mesmo promova construção de conhecimento em arte em outra pessoa. É preciso que seja despertado o desejo pelo envolvimento, pela entrega, é preciso que haja uma vivência significativa, ou, uma experiência a partir da qual diferentes aspectos possam ser descortinados seja por meio do 'fazer arte', da 'contextualização' ou da 'apreciação', pilares da tão conhecida Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa (BARBOSA, 1991). Para Dewey a experiência singular é algo que ocorre e sobre o qual podemos dizer "tive uma experiência". Também para o autor, toda experiência singular é estética por promover arranjos internos na percepção do sujeito (DEWEY. 2009). Bertoletti (2011) comenta acerca de propostas de arte relacional em sala de sula:

> A arte relacional na educação formal contribui para a inserção da arte no cotidiano, enquanto construção de conhecimentos pertinentes à realidade vivida. Através da apreensão da estética relacional, projetos educacionais em arte proporcionarão exercícios colaborativos, construindo criativamente

> espaços intersticiais capazes de delinear novas formas de representação que possibilitam reelaborações entre a arte e a vida. (BERTOLETTI, 2011, p.07)

Assim, consideramos que não apenas a instalação, ou, o produto final da obra Mil e Uma Moradas da artista Adel Souki, mas principalmente seu percurso de execução, passando pelos encontros com os participantes, podem ter propiciado uma experiência singular aos mesmos, adensando as possibilidades de construção de conhecimento em arte ao mesmo tempo em que promoveu um novo olhar sobre a própria vida.

Territórios Inclusivos/ Nortes da Resistência

A elaboração do pensamento resulta em um objeto artístico que pode ser de infinitas formas, material ou imaterial. O resultado desse processo artístico é chamado de linguagem, no qual o artista expõe a organização do seu pensamento em consonância com o ambiente e o público. As galerias, universidades, salões e teóricos, ainda que ofereçam contribuições valiosas à sociedade (incluindo a instalação final, objeto de reflexão deste trabalho), possuem dentre as suas atribuições a sistematização da arte. Operam a seleção dos conteúdos, dos valores e a organização das ações proposta pelos indivíduos que compõem esse campo hermético do conhecimento - formal e muitas vezes excludente - que contribui para perpetuar o abismo entre os grupos que encontram-se marginalizados desses espaços, e distantes portanto, de tornarem-se produtores ou consumidores conscientes de arte, tornando-se uma ferramenta política de dominação e segregação sócio cultural.
Nas palavras de Leontiev:

> "Como a maioria dominante possui não apenas os meios de produção material, mas também a maior parte dos meios de produção e difusão da cultura intelectual e se esforça por colocar a serviço dos seus interesses, produz-se uma estratificação desta mesma cultura" (LEONTIEV; p.302).

Em contrapartida a esse processo do pensar, do fazer e do sentir a arte, surgem desde a segunda metade do século XX, artistas como Rirkrit Tiranvanija, Gabriel Orozco, entre outros mais contemporâneos como o brasileiro Jorge Menna Barreto, e diversos coletivos como o MaLoCA Lab, que buscam em suas propostas a relação entre os sujeitos e o ambiente como material artístico, utilizando das inquietações do nosso tempo, como os problemas sócio-

políticos, ambientais e do âmbito individual do sujeito inserido no espaço a se realizar a ação, tendo essas questões como a origem para a efetivação da proposta.

Adel Souki é também uma dessas artistas, que indo em um movimento contrário ao processo excludente citado anteriormente, pode nos indicar algo desses rumos contemporâneos de valorização dos encontros como ruptura e norte da resistência nos lugares de existir. Parte do valor de sua obra incide sobre seu movimento gerador daquilo a que as autoras Costa e Rizzi (2018) denominam como 'território inclusivo', resgatando o valor das singularidades, das muitas vozes a serem ouvidas, das histórias que habitam as moradas onde habitamos, todos nós, diversos e únicos.

Sobre Adel, sua origem, suas influências

Adel Souki é uma artista mineira nascida no ano de 1940 na cidade de Divinópolis - MG; filha de mãe brasileira com pai libanês. Cresceu no interior de Minas Gerais. Souki atribui ao seu contato com a cultura popular e religiosa em diversas manifestações regionais, muito dos elementos presentes em sua trajetória como artista, como arte-educadora, e também como pessoa. Entre os anos 1978 e 1982 cursou a escola de artes Guignard da UEMG, em Belo Horizonte, e na mesma época entrou em contato com o reconhecido artista Amilcar de Castro (1920-2002), que exerceu influências na poética da artista. Outro importante encontro desta época para Souki foi o contato com Celeida Tostes, artista ceramista, que ministrou um curso que Adel participou, no qual propunha a construção de um forno de cerâmica no presídio feminino da região de Belo Horizonte. Desde então, nas palavras de Souki (2019b): "não parei de construir fornos". Como arte-educadora em cursos e projetos, sempre ressalta sua intenção em trabalhar com os mais necessitados, excluídos, unindo forças com as ações voltadas para o coletivo em busca do desenvolvimento das artes e das relações sociais. Para tanto recorre a iniciação à cerâmica como porta de entrada ao universo da arte, para pensá-la como campo de conhecimento e produtor de alterações na realidade. (SOUKI. 2019b)

Mil Moradas e Uma

> A casa como abrigo, proteção e aconchego é a nossa primeira morada no mundo. Nossas casas são espaços cheios de subjetividade e trazem a história de cada um (SOUKI; 2019a).

Fig 2. Mil Moradas e Uma – detalhe

Fonte: https://adelsouki.blogspot.com/

A instalação Mil Moradas e Uma é uma instalação realizada com peças de argila de diferentes cores, que apresentam as divisões internas das casas das diversas crianças que as produziram, acompanhadas pelo som de suas vozes em relatos de seus cotidianos. A instalação Mil Moradas e Uma é consequência e registro de um trabalho que tem sua gênese na inquietação da artista ao longo da sua caminhada como ser humano e sua relação com a finitude das coisas, os ciclos da vida e as diversas moradas que ocupamos. Moradas do pensamento, moradas corpóreas, moradas em vida e as moradas da morte. Segundo a artista a perda do pai ainda quando era adolescente e posteriormente a do marido, a impeliu na busca de uma materialização/representação da finitude, na sua poética como artista (Souki, 2019b). Pensamento que encontrou consonância em uma palestra do escritor argentino Jorge Luis Borges, que explanava sobre as histórias inventadas, reunidas e publicadas por ele (BORGES, 1987) que utiliza "As mil e uma noites", reunião de contos que se passam no Oriente, como material para desenvolver seu texto. Para Borges o conceito de mil é quase infinito e mil e uma é ir além do infinito, definição que cativou Souki (2019a).

Segundo a própria artista (Souki 2019a) a gênese do projeto ocorreu no período em que atuou como professora no projeto social Valores de Minas, com crianças e jovens de áreas de risco social na cidade de Belo Horizonte- MG. Adel trabalhou com a materialidade da argila, voltada para a ancestralidade dos elementos - terra em relação mútua com o fogo, transformando barro em cerâmica no processo da queima, com arte e educação. Em uma aula de teatro (incluída no projeto social) sobre como dividir o espaço do palco, Adel sugeriu aos alunos, como forma de estudo, que o espaço a ser dividido e representado fossem suas casas, em uma placa de argila igual para todos, nas dimensões de 25cm x 25cm, podendo agregar mais barro. O desenvolvimento da primeira proposta encantou Adel e os envolvidos, que,

construindo suas casas, depararam-se com seus interiores e os interiores das casas vizinhas; os relatos, segundo a artista, interligavam-se nas semelhanças dentro das singularidades do morar. Adel então idealizou o projeto das Mil moradas e Uma, agora como objeto de arte. Pensou em todo o processo, em como desenvolveria os encontros com as crianças e jovens da rede de escolas públicas da periferia e zona rural de Belo Horizonte. Com três encontros por escola, os participantes produziram no total três trabalhos: a divisão interna do espaço de suas casas em placas de argila voltadas para a instalação da artista além de outras duas peças para que ficassem com eles.

Aos nossos olhos pesquisadores e poéticos, entendemos que nesse momento da proposta a arte-educadora Adel Souki abriu espaço para que a arte relacional ocorresse, provocando ali a catálise, ou, melhor dizendo, a queima, não de peças de argila, mas de corpos e almas cheios de histórias, incandescendo e modificando o estado de suas matéria-vida. Adel buscava os conteúdos dos espaços das moradas materializados nos relatos e nas observações que cada indivíduo trazia da sua casa. Ao produzirem suas casas em argila os alunos traziam também suas narrativas, seu cotidiano, suas vidas e naquele momento a arte relacional acontecia em sua potência maior. A argila, as casas, a escuta, a fala, as histórias, a vida, o encontro. Reunidos, propiciando a necessária experiência singular aos participantes. Todos eles, alunos e artista. arte relacional e/ou arte- educação, aproximações e nomenclaturas para a vivência do sensível que extrapola o lugar pré-concebido, eventualmente excludente, da arte dos museus e galerias. Os encontros foram fotografados e registrados em áudio. Esse material foi posteriormente organizado e exposto na instalação – o áudio editado com diversos relatos, sobrepostos com narrativas e memórias sobre as casas e as histórias que as habitam. E é sobre todo o conjunto da proposta de Mil Moradas e Uma que nos debruçaremos.

As conexões

> A essência da prática artística residiria, assim, na invenção de relações entre sujeitos; cada obra de arte particular seria a proposta de habitar um mundo em comum, enquanto o trabalho de cada artista comporia um feixe de relações com o mundo, que geraria outras relações, e assim por diante, até o infinito. (BOURRIAUD, 2009, p.30-31)

A obra de arte como espaço de habitação de mundos e relações infinitas entre sujeitos e significados. Experiências estéticas podem percorrer caminhos não lineares envolvendo processos de realização da ligação entre a compreensão do fazer arte, os fatos e os artefatos

corriqueiros do conviver. Se Dewey (2010) nos indica a importância da arte como experiência singular colocando, como mencionado anteriormente, que toda experiência singular, por sua vez, é estética, podemos inferir que se faz necessário que haja dispositivos capazes de propiciá-la, capturando o interesse, a atenção, a entrega e mobilizando as conexões perceptivas do indivíduo para a experiência estética. Aqui, nos voltamos sobre a potencialidade dos encontros entre participantes e artista na produção conjunta e efêmera de uma circunstância singular e sua ligação com a vida. Para Favaretto

> (...) na busca de novos rumos da sensibilidade contemporânea (...) a atividade artística desloca o acento das obras para a produção de acontecimentos, ações, experiências, objetos (...) liberando uma significação básica: a reinvenção da arte é condição para que ela possa intervir na transformação radical do homem e do mundo. Assim fazendo, estaria realizando e ultrapassando as categorias de arte, tornadas categorias de vida, seja pela estetização do cotidiano, seja pela recriação da arte como vida (FAVARETTO APUD SILVA E IMBRIZZI, 2013, p.8).

A fim de melhor observar a potencialidade do encontro coletivo ocorrido na arte relacional/ arte-educação mencionado anteriormente serão utilizados como base de observação e análise os indicadores propostos por Costa e Rizzi (2018). As autoras (Costa e Rizzi, 2018) mencionam em seu trabalho a relação entre os processos de vivência de arte/arte-educação do projeto JAMAC/ Mônica Nador e a produção de cuidado (que aproxima-se da noção de bem-estar físico, mental e social capaz de conduzir uma vida produtiva e feliz). As autoras comentam que propostas que podem ser consideradas como 'territórios inclusivos e de produção de cuidado' tendem a "alcançar como consequência alguma mudança benéfica na relação do indivíduo com o seu 'estar no mundo', e assim possibilitar o fortalecimento de sua identidade, ampliando sua capacidade de resistência e de vida diante do mundo." (COSTA e RIZZI, 2018), o que entendemos que seriam indicativos, ainda que abstratos e poéticos, da força do trabalho. Nesse exercício de reflexão as autoras utilizam como princípio de observação da potencialidade alguns conceitos como: a) **acolhimento**: acolher de forma sensível e sem restrições; b) **horizontalidade:** predomínio da capacidade de diálogo; c) **singularidade:** fomento à expressão individual, valorização do cotidiano e contexto de vida de cada participante; d) "**ampliação de abertura para a vida":** conceito que baseia-se em Ostrower (1978) aliado à ideia de 'intensificação do viver' e pressuposto do ato criativo. Seria possível

identificarmos uma aproximação ou essa mesma potência na obra Mil Moradas e Uma de Adel Souki? Vamos aos indicadores:

a) acolhimento: Adel Souki ao idealizar o projeto declara que a força motriz para a realização da proposta estava nas histórias e nos espaços das casas que se faziam presentes através dos corpos e narrativas dos participantes. O espaço e a casa são elementos que se estabelecem geograficamente e ocorrem independente da forma específica. Ou seja, podem ocorrer de forma fixa ou itinerante, saudável ou insalubre ou, até mesmo, inexistente. No entanto, através do corpo, que é a nossa primeira casa, captamos e organizamos os sinais por meio dos nossos sentidos, construímos o mundo e atribuímos os significados (LE BRETON, 2016). Adel oferece aos alunos diferentes tipos de argila, já evidenciando com esse gesto que as diferenças, todas elas, independentemente de com quais significados o aluno construiu o seu mundo, todas as diferenças são bem vindos, todas serão acolhidas, assim como as diferenças de seus corpos, de suas casas, de suas vidas e suas histórias.

b) horizontalidade: Na obra Mil Moradas e Uma as muitas moradas que ocupamos e a significação subjetiva dos espaços ganham força como substrato desses grupos através do diálogo constante entre os participantes. Diálogo que sustenta as relações de forma horizontal e catalisa a experiência singular, mantendo as características da arte relacional e ampliando as possibilidades de construção de conhecimento em arte. Para Bourriaud (2009) dialogar sobre os fazeres da vida, enquanto se produz um objeto relacionado ao seu ambiente de origem, possibilita a revisitação e reinvenção desse mesmo ambiente em um novo contexto, que incorpora parte de suas vidas à arte. É importante lembrar que mesmo em uma abordagem horizontal, construída com afeto, no 'fazer arte' em especifico na cerâmica, os processos são importantes e requerem técnica e tempo para alcançar resultados considerados satisfatórios ao final. No entanto, mesmo seguindo uma metodologia adequada, rachaduras podem aparecer, ou peças podem estourar durante a queima, solicitando que a maneira de sugerir algo aos alunos seja horizontal, abrindo espaços para possíveis frustrações. Ou seja, reconhece-se aqui que a horizontalidade permeia a convivência entre o proponente e os participantes, mas, considerando que as casas iriam ao forno, detalhes técnicos são importantes o que, na prática, acarreta em um protagonismo da artista, principalmente nas etapas na forma de distribuir o barro, com medida pré-estabelecida para todos os participantes e posteriormente, na queima. Tal aspecto pode indicar espaços para a ocorrência de expectativas, ansiedades, eventuais frustrações e outras divergências que surgem com o encontro de tantas trajetórias na coexistência. Para Bourriaud

(2009) uma das questões por excelência da pós-modernidade, dentro da arte, em detrimento da segregação sexual, geográfica, étnica e política, e

> os espaços afiguram-se-me muito materiais, na medida em que todos catalisam relações sociais (...)Uma relação é criada com alguém ou alguma coisa que não pertence à mesma tribo; caso contrário é comunicação, que é uma série de técnicas, mas não arte".(BOURRIAUD 2006)

Consideramos, portanto, que a possibilidade de haver divergências não descaracteriza a horizontalidade nem a arte relacional ali presentes, ao contrário, as reafirmam como conceitos enquanto permitem os conflitos e embates, seja com a matéria argila ou com a matéria relação humana.

c) **singularidade:** Adel como artista organiza e desenvolve a instalação Mil moradas e Uma tendo como objeto de interesse os processos de desenvolvimento da proposta. Tais processos incluem etapas como os alunos desenharem suas casas, e em seguida moldá-las. A intersubjetividade da temática 'casa' evidencia-se no momento em que os alunos desenham e moldam suas moradas. A proposta possibilitou aos participantes criarem e recriarem suas casas, com suas particularidades, encontrando identidade com as casas vizinhas, que, a priori, partilham as mesmas condições de espaço geográfico ao mesmo tempo em que mantinham a singularidade do formato da casa e da vida ali vivida, e que seria exposta entre outras mil. Mas, para além desses aspectos, como revela a artista, "queria ouvir mais histórias". E a singularidade também foi moldada na palavra. A palavra foi registrada em áudio e se fez ecoar preenchendo os espaços vazios das paredes moldadas:

> "O quarto de todo mundo é junto...pegava dois lençóis costurava e colocava palha dentro...Tinha uma bacia grandona de tomar banho...pelo buraco da laje a gente vê a caixa d'agua...Dou graças a deus por minha casa...a agua do banho era jogada pela janela até chegar na fossa...três quartos, uma sala, banheiro e porão...a goteira já estragou três televisões...como pode entrar na casa sem porta? ...abria a flanela no chão e deitava bem quentinha... a agua era esquentada numa lata de banha...lá em casa moram três famílias...a gente colocou um cano lá e a agua sai bem limpinha..." (FUNDAÇÃO CLÓVIS SALGADO, 2009, p. 4).

d) ampliação de abertura para a vida/ intensificação do viver: Na abordagem para o desenvolvimento da atividade, a artista revela ter sentido facilidade na adesão da proposta e enxerga na argila um atrativo lúdico, "a pessoa tem a oportunidade do manuseio com a argila,

palavra técnica para barro, e com barro todo mundo já brincou ou teve alguma experiência" (SOUKI, 2019a) facilitando assim a relação com o material e os processos de criação. Os participantes encontram uma porta aberta para a revisitação das suas trajetórias, suas criações e experimentações no trato com as diferentes argilas ofertadas, lidando com seus projetos de moradas, seus processos, necessidades e resultados, satisfatórios ou não. Todos estes elementos participam dos processos de criação e portanto, segundo Ostrower (1978) atuam como ampliação de abertura para a vida e intensificação do viver.

Considerações finais

Após as reflexões anteriores, tomando como base a ideia de arte como experiência (Dewey, 2009) e os princípios mencionados por Costa e Rizzi (2018) (acolhimento, horizontalidade, singularidade, 'ampliação da abertura para a vida') compreendemos que de fato, uma significativa parcela da potencialidade da obra Mil Moradas e Uma da artista Adel Souki, além da força do produto final exposto em forma de instalação, reside também nos encontros para o ensino da arte e que ali ocorreu como arte relacional. Propiciar que os alunos se demorassem sobre a beleza do seu cotidiano, percebendo ali a beleza, a sutileza da vida pulsando em seus cotidianos, na rotina do espaço familiar. Propiciar que falassem sobre isso, que contassem suas histórias, que mencionassem seus gostos e seus desgostos do dia à dia. E que, posteriormente, criassem, manipulando a terra, morada primeira e última de nossos corpos, lembrando-nos de que a vida é este interstício entre o começo e o fim de nossa relação com a terra, que também nos alimenta e sustenta. Essa terra, essa morada, cuja singularidade foi presentificada por cada criança, oferecendo a cada um essa 'intensificação do viver'. Assim, acreditamos que uma experiência singular e potente ocorreu neste encontros coletivos para produção de Mil Moradas e Uma. E como experiência singular e estética, considerando a arte como conhecimento e as relações como ponte para a prática da arte-educação, o trabalho de Adel, proporciona que as singularidades das moradas se encontrem e abram uma para as outras com possibilidades de traduzir a arte em vida e a vida em arte.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem No Ensino da Arte**: Anos 80 e Novos Tempos. 3ªed. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BERTOLLETI; Andrea. **Arte Relacional e Ensino de Arte: possibilidades e desafios**. Florianópolis: **VI Ciclo de Investigações do PPGAV UDESC 2011**

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional**. 1. São Paulo, Martins Fontes, 2009

BORGES, Jorge. **Sete Noites.** 1. São Paulo. Max Limonad Ltda. p.69-88, 1987

COSTA, Tarcila; RIZZI, Maria Christina. **Territórios inclusivos e produção de cuidado nas ações de arte/arte-educação do projeto Jamac/Monica Nador**. São Paulo, SP, 2018. Práticas e ConfrontAÇÕES Anais [recurso eletrônico] do 27o Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, setembro de 2018, São Paulo, SP; [Luisa Paraguai ... [et al.] (orgs.)]. – São Paulo: ANPAP: UNESP, 2019. 1 e-book ISSN 2175-8212. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2018/content/PDF/27encontro_____COSTA_Tarcila_Lima_da__ RIZZI_Maria_Christina_de_Souza_Lima.pdf> Acesso em 10/08/19

DEWEY, Jonh. **Arte como experiência.** 1.São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FAVARETTO, Celso Fernando. **Deslocamentos: entre a arte e a vida.** ARS (São Paulo), v. 9, p. 94109, 2011.

FUNDAÇÃO CLÓVIS SALGADO. Palácio das Artes. **Adel Souki: Catalogo 1001 Moradas**. Belo Horizonte, 2009

HAUMPTAN, Luana. **A Arte Relacional e a Participação do Público: Aproximações Poéticas do Período de 1960-70 Com A 27ª Bienal de São Paulo.** Mediações, Londrina, V. 21 N. 2, P. 254-278, JUL/DEZ. 2016

HOLZ, Tatiane; **POHLMANN**, Ângela. **Arte Relacional nas Aulas de Arte: Uma Possibilidade Para o Ensino de Arte Contemporânea**. Anais do X Seminário de História da Arte n. 1, UFPel (2011)

LE BRETON, David. Da construção do corpo aos significados da dor: antropologia do "risco", do silêncio da palavra: uma entrevista com David Le Breton. Revista Café Com Sociologia v.7, n.2, pp. 88-98. mai./jul., 2018. ISSN: 2317-0352 e

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978. Página: 261-28

SOUKI, Adel – **"Série professores Artistas"** UFMG 2013. Disponível em:

< https://www.youtube.com/watch?v=mWmYCNsh_ss>. Acesso 16/08/2019a

_____**Modelagem cerâmica e queima de argila**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=myJNDZn7J18> .Acesso15/08/2019b

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 9 ed. Petrópolis: Vozes. 1978

MOSAICO NA ESCOLA: O RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

Alita Roberta Monteiro Gonçalves[1] – PMC

Resumo
O presente artigo tem por objetivo realizar o relato de uma experiência com o uso do mosaico enquanto linguagem artística e de expressão, aplicada de forma prática no ambiente escolar. A partir da ideia de revitalização de espaços comuns existentes na Escola Municipal Erasmo Pilotto na cidade de Curitiba, os alunos do 9º ano do ensino fundamental foram levados a pensar em modos de interferência nesses espaços através da arte. A prática do mosaico foi precedida por conteúdos teóricos que abordaram a história da utilização dessa técnica e a contextualização de processos semelhantes presentes ao longo da História da Arte.
Palavras-chave: Mosaico. Arte. Práticas docentes.

Introdução

Este artigo tem por objetivo revelar uma experiência de prática docente em arte através da construção de mosaicos no ambiente escolar, junto aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental na Escola Municipal Erasmo Pilotto, localizada na região periférica na cidade de Curitiba. O projeto teve a duração de dois meses e meio, sendo realizado no último trimestre do ano letivo de 2018. A ideia do projeto surgiu a partir da necessidade de revitalizar alguns ambientes da Escola, partindo inicialmente da sala de Arte. Uma percepção da sensação de despedida de alunos que completam a etapa do Ensino Fundamental e obrigatoriamente mudam de Escola por esta não possuir Ensino Médio, também foi motivadora dessa prática. A ideia de deixar uma marca, vivenciar a produção de uma mudança, de grande durabilidade, contribui para a noção de pertencimento, e do fechamento de um ciclo para esses estudantes. Com o intuito de aliar teoria e prática, foi necessário situar o mosaico historicamente e mostrar sua importância para as artes visuais. O projeto foi desenvolvido sob três importantes vertentes, inserindo a prática artística sob a visão da arte bizantina, do artista Antoni Gaudí e do artista

[1] Formada em Licenciatura em Educação Artística pela UFPR, é professora de Arte do Ensino Fundamental e Médio. Atua na rede Municipal de Educação de Curitiba e na Rede Estadual de Educação do Paraná. Atualmente é mestranda em História e Historiografia da Educação na Universidade Federal do Paraná.
Email: alitaroberta@gmail.com

contemporâneo Vik Muniz, com a finalidade de identificar nas diversas produções os diferentes estilos de confecção do mosaico em suas diferentes épocas. Desse modo, o projeto promove, como preconiza o parágrafo 2º do artigo 26 da LDBEN (1996), o desenvolvimento cultural dos educandos, no contexto da formação da consciência de uma identidade artística e da percepção da arte enquanto parte da história. Privada de sua dimensão cultural e artística, a educação perde-se na tecnocracia e no cientificismo. O desempenho escolar está ligado à sensibilidade, à criatividade, ao sentido de pertencimento a uma dada cultura, ou seja, à formação de uma identidade cultural.

A Escola Municipal Erasmo Pilotto, possui turmas de Educação Infantil e Fundamental I durante o período da tarde, e o Ensino Fundamental II, ou seja, do 6º ao 9º ano durante o período da manhã. A Escola é de médio porte e em 2018 possuía apenas duas turmas de 9º ano, que participaram do projeto, que ocorreu durante as aulas de Arte, já previstas em calendário. As turmas possuíam em média 30 alunos cada uma. Destes, cerca de 80% encontram-se na idade correta.

Existe uma sala de arte na Escola, que é utilizada regularmente por todas as turmas, nos dois turnos existentes. Possui um tamanho capaz de abrigar uma turma, além de armários e uma bancada com duas pias, onde se realizou parte do trabalho. Antes de iniciar essa proposta, uma conversa com a intenção de fazer um diagnóstico foi realizada, na qual foi possível perceber que os alunos conheciam o mosaico pela sua aparência, mas sem nenhuma relação com sua história, ou com arte. Assim foi perceptível o ponto de partida, pois havia a necessidade de aprofundar essas questões e fomentar no aluno o interesse em perceber o mosaico como uma possibilidade artística, que, como outras, pertence a um momento histórico e foi reinventado por diversos artistas ao longo do tempo. Um aprofundamento dos conhecimentos que os alunos já possuíam em relação à produção foi realizado e atividades práticas como exercícios foram propostas.

A instigação da arte através de suas formas de expressão, exposições de imagens de artistas podem suscitar nos alunos um possível interesse pelo conhecer. O acesso a informação artística transforma a indiferença em possibilidade de conhecimento. Como afirma Ferraz e Fusari:

> A participação do espectador frente aos objetos artísticos caracteriza-se pela manifestação de suas atitudes e habilidades - culturalmente apreendidas – de gostar, analisar, compreender os trabalhos de arte e seus autores. Esses seus saberes são resultantes de raízes culturais e de influências de seu ambiente

> cotidiano educacional. Ao mesmo tempo são saberes oriundos de suas próprias experimentações, reflexões, estudos e intervenções como agentes da recepção artística. (FERRAZ e FUSARI, 1992, pág. 108.)

Ao final do trabalho teórico em sala, as turmas desenvolveram em conjunto uma imagem e trabalharam de forma prática na construção do mosaico, utilizando pedaços de azulejos coloridos, explorando a técnica, e dessa forma, tendo a vivência dos conceitos vistos em sala.

Desenvolvimento

A montagem de uma imagem a partir de pedaços de materiais como: azulejos, papéis, couros, vidros, entre outros é intitulado mosaico. O objetivo da técnica é preencher planos ou elementos tridimensionais de forma artística. Geralmente um desenho prévio é realizado e através do encaixe de peças irregulares a imagem vai surgindo como um quebra-cabeça. Para realizar uma produção em mosaico é necessário juntar cacos o que requer disciplina e paciência.

Essa arte é executada desde o período Greco-romano, tendo seu ápice no período medieval. No Império Bizantino, por exemplo, essa arte era usada geralmente nas paredes e abóbadas de igrejas e monastérios em tão grande quantidade que a maior parte dos mosaicos pertenceu à essa fase histórica. Quanto aos temas, os bizantinos privilegiavam imagens religiosas, como a narração de passagens bíblicas. Outro período histórico do Mosaico foi o Renascimento, onde temos como exemplo a Basílica de São Pedro.

Ao longo da história essa arte se adaptou à diversos usos e estilos. Encontra-se em sua maioria na Itália, no Egito, na Grécia, também na China. Mas encontramos exemplos de mosaico inclusive aqui no Brasil, os famosos calçadões de Copacabana no Rio de Janeiro e as imagens Paranistas[2] nas calçadas em Petit Pave em Curitiba podem ser considerados estilos de Mosaicos.

Uma das maiores personalidades que rompeu com as convenções tradicionais do Mosaico, foi o artista espanhol Antoni Gaudí que dentro do modernismo art nouveau, integrou com esta técnica: arte, arquitetura e formas da natureza. Suas obras são as mais famosas peças em Mosaico de Barcelona como aquelas situadas no Parque Guell feitas entre 1910 e 1914 e a

[2] O movimento Paranista teve como objetivo a construção de uma identidade regional para o Estado do Paraná, contando com intelectuais, literatos e artistas que em suas obras ajudavam a divulgar símbolos que representavam o Estado, como por exemplo a construção de caçadas em Petit Pavê com desenhos de pinhão, fruto da Araucária, árvore símbolo do Paraná.

Igreja da Sagrada Família feita em 1883. Barcelona é o lugar onde estão a maior parte das obras de Gaudí.

O mosaico no Brasil foi muito utilizado por Cândido Portinari, Di Cavalcanti e Tomie Ohtake em diversas de suas obras. Hoje, muito utilizado na construção civil, em decorações de piscinas, painéis, paredes, quadros e fachadas de prédios.

Um artista contemporâneo brasileiro neste campo é Vik Muniz, famoso por adotar uma técnica que pode ser associada ao mosaico pela organização de sua construção, uma vez que o artista já realizou imagens com lixo, papel, e flores, a partir da junção e combinação desses elementos. Vik Muniz revolucionou provando que além de pastilhas, azulejos e pedras, os mosaicos podem ser feitos com a agregação de outros pedaços que resultam numa terceira peça, com novo significado e novas leituras.

Atualmente temos inclusive o mosaico digital, tendo como pioneiro o norte-americano Robert Silvers, que desenvolveu um programa de computador que combina milhares de pequenas fotos para formar uma terceira, mais ou menos como nas pinceladas impressionistas, vendo-se de perto uma imagem e de longe outra. Uma de suas obras mostra a Estátua da Liberdade montada com fotos de americanos anônimos e outra remonta a famosa obra "Moça com brinco de Pérola" de Veermer, a esses trabalhos atribui o termo *photomosaic*.

Mosaico também é uma atividade artística de grande valor pedagógico, pois essa modalidade artística desenvolve no educando a visão espacial, a motricidade, a concentração, a elaboração da imagem e também a importância da continuidade dos trabalhos, contribuindo para que os alunos pensem nas atividades que executam. Utilizando o Mosaico o educador proporciona a seus alunos a oportunidade de exercer a elaboração mental e a espera pelo final do processo artístico.

Este projeto foi implementado adotando como método didático-pedagógico a Proposta Triangular, de Ana Mae Barbosa, que contempla as três dimensões do conhecimento artístico. Através de pesquisas, Ana Mae propôs o ensino da arte baseado em três importantes pontos: A Leitura a Contextualização da obra de arte e o Fazer artístico.

Para a autora:

> Um currículo que interligasse o fazer artístico, a análise da obra de arte, e a contextualização, estaria se organizando de maneira que a criança, suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento estariam sendo respeitados e, ao mesmo tempo, estaria sendo respeitada a matéria a ser

> aprendida, seus valores, sua estrutura e sua contribuição específica para a cultura. (BARBOSA, 2014, p.36)

Importa lembrar que os PCN – Arte (1997), nos quais as diretrizes para o ensino da arte das escolas municipais de Curitiba se baseiam, foram estruturados em consonância com o pensamento de Barbosa. Além disso, do ponto de vista prático, a proposta triangular tem se mostrado eficiente, no que tange ao sucesso do processo de ensino aprendizagem. Portanto, pareceu coerente adotá-la no caminho para consecução dos objetivos propostos aqui. Como a autora comenta, sobre a arte educação:

> (...) precisamos da apreciação, da história e do fazer artístico contextualizados desde os primeiros anos do 1º grau. Arte não é apenas básica, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. Como conteúdo a arte representa o melhor trabalho do ser humano. Arte é qualidade e exercita nossa capacidade de julgar e de formular significados que excedem nossa capacidade de dizer em palavras. (BARBOSA, 2014, pág. 04.)

Como ponto de partida, os alunos fizeram o estudo do conceito básico acerca do mosaico, conhecendo a técnica por meio de imagens. Através de aulas expositivas os alunos puderam conhecer o mosaico atual, muito presente em decorações de ambientes, e também o mosaico que se originou na arte Bizantina com imagens que datavam no século XII.

Quando conheceram o mosaico Bizantino ficaram surpresos com a utilização de pedras preciosas em sua confecção. Através de imagens religiosas perceberam ainda o mosaico como forma de ilustração no interior das igrejas. Durante as aulas os alunos viram exemplos de diversos mosaicos através de imagens que se misturavam entre antigos e atuais, como de Antoni Gaudí, Vik Muniz, devidamente contextualizado, e de Robert Silvers que trabalha sobre meios digitais, como comentado anteriormente. Também viram um exemplo em mãos de um mosaico criado com azulejo sobre uma superfície de madeira.

A primeira atividade prática proposta foi a criação de um mosaico com papel. Os alunos foram divididos em pequenos grupos e sobre um papel cartaz circular criaram desenhos abstratos. Em seguida o desenho foi preenchido com a colagem de recortes de papel brilhante, fazendo com que os pedaços de papel se encaixassem no preenchimento do espaço. Assim tiveram a primeira experiência do que seria a construção de um mosaico tradicional.

Em um segundo momento, foi escolhido com as turmas a área a ser trabalhada, a bancada da pia existente na sala de Arte. Com a proposta apresentada, coube aos estudantes o debate sobre o tema a ser desenhado sobre a superfície. Foi salientado a necessidade de compor uma imagem com referências atemporais, já que o intuito era a permanência desse mosaico por muitos anos, que fosse interessante para o ambiente, e que pudesse agradar a diferentes faixas-etárias, uma vez que todos os alunos da escola frequentam o mesmo espaço.

Dessa forma, alguns desenhos foram criados em grupos por ambas as turmas, e feito uma votação para a escolha do melhor. O tema escolhido foi natureza, aves e flores, e assim começou a execução. O trabalho foi dividido em equipes, e ficou acordado que as duas turmas trabalhariam sem divisão de espaços, ou seja, o que uma turma começaria a outra poderia interferir e finalizar. O desenho inicialmente foi traçado com giz enquanto uma equipe se responsabilizava por quebrar as peças de azulejo, nesse caso, ferramentas como o martelo foi utilizado. Como fica exemplificado na figura 1 e 2.

Fig 1. Início da construção do mosaico.

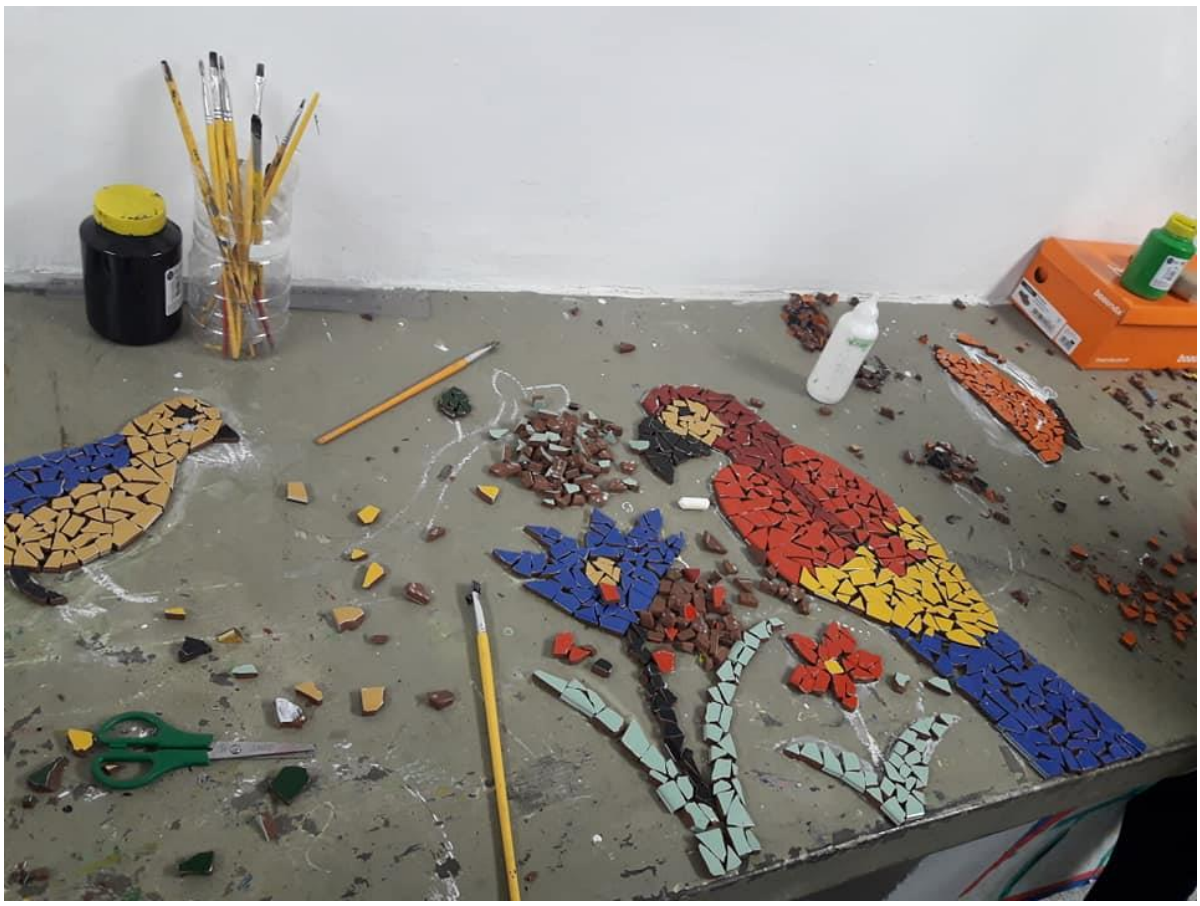


Fig 2. Quebra de azulejos para a confecção das figuras.

Dessa maneira, o trabalho teve início, e a cada aula, os grupos se revezavam em relação às funções, de quebra, corte e colagem preenchendo os espaços previamente desenhados. Na rede Municipal de Educação de Curitiba, as aulas de arte têm carga horária de uma hora e quarenta minutos por semana, dividida em dois momentos, assim essa etapa prática do projeto foi a mais demorada, levando em torno de quatro semanas.

Fig 3. Etapa de preenchimento dos desenhos com peças de azulejos.

Após a execução de todas as figuras desenhadas, a finalização ocorreu com o preenchimento total do espaço com pedaços de azulejos azuis, nesse momento, com mais liberdade em relação às formas e tamanhos. Ao findar essa etapa, foi passado rejunte entre as peças com a intenção de fixa-las e ao mesmo tempo tornar funcional a bancada, como é possível perceber nas Figuras 4 e 5.

Fig 4. Etapa final com acréscimo de rejunte.

Fig 5. Parte da bancada com mosaico finalizada.

Considerações Finais

Através desse projeto, foram propostos um estudo e uma reflexão sobre o Mosaico em diferentes épocas da história e suas diferentes formas de confecção. Para isso, foram abordadas temáticas como ponto de partida para os trabalhos, como o estudo do mosaico bizantino, o mosaico de Antoni Gaudi, os trabalhos de Vik Muniz, e de Robert Silvers, tendo como objetivo a diferenciação de cada proposta de intervenção do mosaico na sociedade. Para tanto, estratégias metodológicas incluíram: avaliação diagnóstica, aulas expositivas, conteúdos teóricos, leituras de imagem e atividades práticas. A avaliação ocorreu durante todas as etapas do processo, e não somente com base no resultado final dos trabalhos artísticos. Portanto, além de diagnóstica e somativa, a avaliação foi processual.

Através desse projeto, os alunos do 9º ano exploraram a técnica do mosaico através do estudo da Arte Bizantina, o retorno foi positivo quanto à realização do mosaico em papel, entretanto, o aprendizado foi mais significativo na construção prática de um mosaico em azulejo, uma vez que nesse momento, os alunos puderam vivenciar na prática os conceitos vistos em sala. O interesse também surgiu por se tratar de uma interferência em um espaço físico da escola, o mosaico construído irá permanecer por um período, ficando registrada a marca dos alunos que ali se empenharam.

Ao final do projeto retorna-se ao questionamento sobre a relevância no estudo sobre o Mosaico e qual seria a sua importância quando inserido dentro do contexto escolar. A inserção de conteúdos que abrangem diversos períodos históricos possibilita a criação, entre os alunos, de um vínculo com a História da Arte em diferentes lugares e tempos, o que contribui na construção de uma identificação de diversas formas culturais. O contato com obras de Vik Muniz e de Robert Silvers trouxe uma nova perspectiva de como uma prática antiga como o mosaico pode ser atualizada e reinventada em outros tempos e com novos materiais. O entendimento do mosaico presente nas calçadas de Petit Pave, tão conhecidas na cidade de Curitiba, como uma questão artística e de valorização da cultura local, também foi significativo para os alunos.

Do ponto de vista metodológico, segui a linha proposta por Ana Mae Barbosa que articula o Fazer, a Leitura de obras e o Contextualizar, de modo que foi privilegiado não somente a apreciação de imagens de mosaicos Bizantinos e de outros artistas, mas também a reflexão em torno de informações históricas que fundamentam a relevância cultural dessas obras e a elaboração de atividades práticas a elas ligadas. Embora o projeto tenha se constituído

no todo, foi perceptível que o que mais agradou os alunos foi a etapa prática da construção do Mosaico e interferência do espaço escolar. Em alguns momentos estudantes me questionavam se aquilo que eles estavam fazendo realmente não seria destruído, deixando claro a preocupação com a permanência do trabalho e ao mesmo tempo a surpresa em pensar que aquela interferência duraria para futuras gerações de estudantes da escola.

Assim é possível revelar através desse relato de experiência, de construção de um mosaico realizado por alunos em uma Escola Municipal da cidade de Curitiba, que o envolvimento dos educandos em uma proposta que abrange diferentes etapas almejando um fim prático e significativo gera interesse pela disciplina de Arte e motiva para um aprendizado. Em tempos de tão pouca valorização pelo que é sensível e artístico, uma proposta que cative alunos para o conhecimento e respeito às Artes deve ser compartilhado.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da Arte.** São Paulo: Perspectiva, 2014.

FERRAZ, Maria Heloísa Correa de Toledo; **FUSARI**, Maria Felisminda de Rezende e. **Arte na educação escolar.** São Paulo; Cortez, 1992.

CURY, Carlos Roberto Jamil (apres.). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96)**. 6ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PREFEITURA Municipal de Curitiba, Secretaria Municipal de Educação. **Caderno**

Pedagógico: artes. 2ª ed. rev. Curitiba: SME, 2009.

SECRETARIA de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

REZENDE, Cláudio Joaquim (Organizador). **Paraná espaço e memória: diversos olhares histórico-geográficos.** Curitiba: Editora Bagozzi, 2005. Disponível em <https://docs.ufpr.br.> Acesso em 15/08/2019.

SILVERS, Robert. **Inventor of the Photomosaic**. Disponível em <https://www.photomosaic.com/>. Acesso em 15/08/2019.

MOVER E APRENDER: EXPERIÊNCIAS DO MOVIMENTO NA ROTINA ESCOLAR

Amanda da Silva Pinto[1] – SEDUC/UEA - AM

Resumo
A presente pesquisa propõe o corpo em movimento nos processos de aprendizagem, sendo este movimento um sentido do corpo. Como um sentido, é, portanto, responsável por enredamentos neuronais envolvidos na relação movimento-conhecimento, ou seja, qualquer aprendizado pressupõe as estruturas sensoriomotoras para ocorrerem. Instauram-se aqui experiências do movimento no cotidiano escolar, inclusive do movimento artístico (dança), de forma que promova aprendizagem, as quais passam por propostas de tática de atenção e movimentos relacionados aos conteúdos, ministrado nas aulas tradicionais num metodologia de pesquisa participante numa escola da rede pública de ensino de Manaus-AM. Nas experiências observadas, é possível perceber que quando o movimento é conscientemente estimulado outros enredamentos cognitivos são encaminhados, aguçando a atenção para o aprender e estabelecendo vias diferentes de entrar em contato com o mesmo assunto, conteúdo do aprendizado.
Palavras-chave: Movimento. Escola. Aprendizagem.

Introdução

O (des)entendimento de corpo nas Instituições de Ensino tem papel central na educação que lá se pratica. No Brasil, o dualismo corpo-mente[2] ainda é hegemônico no modo como o senso comum compreende o corpo, e se faz presente também nas escolas, no modo como separa o corpo (físico) da mente (abstrata), que habitaria e comandaria este corpo. Na Escola, isso aparece, de imediato, mas formulações de que "trabalhar a mente" é muito mais importante do que "trabalhar o corpo". Todavia, a aprendizagem se constitui em um procedimento muito mais complexo do que apenas a reunião da leitura com a habitual ênfase no "raciocínio mental". Sendo o cérebro conectado aos sentidos do corpo, necessita, para a efetiva aprendizagem,

[1] Doutora em Comunicação e Semiótica da PUC/SP. Mestra em Dança pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), especialista em Pedagogia do Movimento Humano pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Graduada em Dança pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Arte Educadora da rede pública de ensino do Amazonas (SEDUC), atua como prof. convidada na Faculdade de Dança da UEA. amandapinto44@gmail.com

[2] O dualismo corpo-mente tem em Descartes (1596-1650) um poderoso representante. Ele assegurava que a mente humana não era uma extensão física e o corpo sim, ou seja, corpo e mente tinham naturezas distintas (corpo-substância física e mente-substância não física, imaterial). Damásio (2004) aponta que talvez esse não fosse um entendimento da vida inteira de Descartes, porém o empenho para alocar a glândula pineal neste mecanismo de ligação corpo-mente caracteriza, de certa forma, que distinguia mente e corpo como substâncias diferentes.

segundo Cosenza e Guerra (2011), de um complexo de operações que envolvem neuroplasticidade, memórias, atenção, emoções e sensações, as quais se enredam em conduções sinápticas, em um "trabalho em equipe". Desde a constituição da base dessa rede (enquanto espécie e enquanto indivíduo), até a formação de conceitos complexos na fase adulta, é imprescindível reconhecer o papel do nível *sensóriomotor*[3] nos humanos. Da mesma forma, atentar para o entendimento de "formação de conceitos", o qual jamais será o de "ideia mental" como no cognitivismo, mas de formação de conceitos **cognitivos**, onde o corpo inteiro comunica (KATZ e GREINER, 2005) expressa e compreende na simbiose do mundo, sem dualismos, sem fronteiras, ou seja, na liquidez dos processos. Mais especificamente, a pesquisa propõe que as estruturas sensoriomotoras do movimento (sentido do movimento trazido à luz de Alain Berthoz, 2000), são responsáveis pela construção de conhecimento de qualquer natureza. Já que este sentido participa constantemente da construção cognitiva, considera-se aqui que o mesmo esteja envolvido no processo do aprender. Para tal, é considerada uma metodologia de pesquisa participante, na qual realiza dois procedimentos experimentais em aulas diversas: (1) realizando movimentos aleatórios com os alunos enquanto assistem uma aula tradicional, com lousa/professor e sentados nas carteiras, de frente para a lousa; e (2) abordando os mesmos assuntos vistos nas disciplinas de outras formas diversas, como dançando ou sensibilizando o corpo inteiro. As aulas elegidas para a aplicação destes procedimentos foram as de Matemática e Língua Portuguesa, do 9º ano do Ensino Fundamental II da Escola Estadual de Tempo Integral Francisca Botinelly Cunha & Silva, da Rede Pública de Ensino, na cidade de Manaus-AM, das quais será focado no presente artigo sobre as aulas de Língua Portuguesa. As intervenções realizadas em cada aula são descritas à luz do referencial teórico, buscando explorar a relação movimento-conhecimento. Houve necessidade de destacar como o movimento pode ser um "motivador" da atenção, para que seja construído o conhecimento, supondo que, ao mudar os alunos de atividade (inserindo movimento nas aulas tradicionais), a atenção pode ser estimulada para o foco principal da aula (1). A pesquisa de campo se pautou, portanto, nestes dois pontos: tática de atenção (1) e relacionado aos conteúdos (2). Para tanto, o sentido do movimento precisa ser localizado para compreensão das experiências descritas posteriormente.

[3] Escrita adotada por se entender que é um procedimento que ocorre sempre junto, e não como dois processos em separado (sensório e motor). Por isso, grafa-se aqui sem hífen, baseado em Rengel (2009). Na grafia tradicional da língua portuguesa, este termo é escrito sensório-motor.

O Sentido do Movimento

Berthoz[4] (2000) aponta para um sentido do corpo pouco explorado, porém essencial para a compreensão de como formamos os conceitos que nos guiam. Chama o movimento de sexto sentido (sentido do movimento ou cinestesia), passando pela propriocepção muscular e pelo sistema vestibular, os quais atuam no nível da inconsciência e, por isso, não é percebido da mesma maneira que os outros cinco sentidos. O movimento, quando aceito como um sentido do corpo, pode atuar de forma diferente na Educação, colaborando na construção de outras estratégias pedagógicas nas Instituições de Ensino.

Para conhecer, é necessário perceber. Para perceber, é necessário sentir. Para Greiner (2012), a percepção sobre o mundo já é um pensamento, mesmo que ainda não se configure em um julgamento.

> Perceber já é um modo de pensar sobre o mundo ou, em outras palavras, toda experiência, mesmo sem se configurar como um julgamento, é pensável. Ter uma experiência, assim como improvisar, é ser confrontado com um modo possível de mundo. O conteúdo da experiência e o conteúdo do pensamento, em muitos sentidos, são os mesmos. A ignição está no movimento.(GREINER,2012,https://milplanaltos.wordpress.com/2012/07/30/rediscutindo-a-natureza-da-percepcao)

Assim como os sentidos nos possibilitam a percepção das coisas, e sendo estes sentidos sempre ativos (ou seja, sempre vemos o que buscamos), a percepção tem relação direta com os sentidos, inclusive com o sentido do movimento. Percebemos o mundo com a reunião de nossos sentidos e, portanto, com o sentido de noção de movimento que nossas estruturas sensóriomotoras possuem. Temos percepção da forma das coisas, do movimento delas, de suas dimensões e tamanhos porque temos o sentido do movimento, segundo Nöe (2004)[5]. Como os demais sentidos, o movimento está presente em qualquer natureza perceptiva, colaborando com a apreensão também de conceitos abstratos, os quais estão sempre enredados com as estruturas sensoriomotoras (LAKKOFF & JONHSON, 1999).

[4] Alain Berthoz é especialista em fisiologia integrativa. Suas pesquisas cuidaram do controle multissensorial do olhar, do equilíbrio, da locomoção e da memória espacial.

[5] Alva Nöe recebeu seu Ph.D. de Harvard em 1995 e é professor de filosofia na Universidade da Califórnia, Berkeley, onde também é membro do Instituto de Ciências Cognitivas e do Cérebro e do Centro de Novas Mídias. Ele trabalha sobre a natureza da mente e a experiência humana. Foi filósofo-residente da "The Forsythe Company" e também colaborou criativamente com os artistas de dança Deborah Hay, Nicole Peisl, Jess Curtis, Claire Cunningham, Katye Coe e Charlie Morrisey.

Berthoz propõe que o esquema de ação e, claro, sua percepção, são informações relacionadas. São memórias matemáticas, de escolhas pessoais, experiências anteriores, enfim, uma rede de informações que preditam a ação a ser realizada. Percepção é ação! Não há como pensar em percepção sem a informação da ação. A intenção de movimento, seu planejamento, já acontece na percepção, pois já é uma hipótese sobre o mundo. Ao perceber qualquer coisa, imediatamente a informação de percepção já vem com a intenção da ação pretendida. A partir da percepção conhecemos/aprendemos. Na verdade, ao percebermos as coisas, já pressupomos a forma como agimos perante as mesmas. Ou seja, as percepções são atitudes. Cada organismo, em sua história evolutiva, adapta-se a um jeito de perguntar ao mundo o que precisa dele. Questiona-o, dependendo da forma como consegue estar nele, o que depende da nossa constituição culturalbiologica.

A intenção ou ação pretendida sustenta o movimento como primeiro sentido. Ao perceber/conhecer com a visão, audição, tato, paladar ou olfato, a percepção (a qual já se configura como ação) é conscientemente "printada" com movimento. Nesta proposta, todas as percepções/conhecimento garantem a passagem pelo movimento no organismo, visto que qualquer percepção já conota uma intenção (no contexto ativo) do que e como pretendemos perceber/aprender.

Experiência do Movimento

A proposta aqui é a de trabalhar o movimento como o primeiro sentido nos processos de aprendizagem. Já que este sentido participa constantemente da construção cognitiva, considera-se que o mesmo esteja envolvido no processo do aprender. Para tal, a pesquisa propõe uma metodologia de pesquisa participante, na qual realiza dois procedimentos experimentais e uma reflexão sobre a sua inserção em aulas diversas: (1) realizando movimentos aleatórios com os alunos enquanto assistem uma aula tradicional, com lousa/professor e sentados nas carteiras, de frente para a lousa (que é chamado aqui de "movimentos aleatórios para tática de atenção"); (2) abordando os mesmos assuntos vistos nas disciplinas de outras formas, como dançando ou sensibilizando o corpo inteiro (que aqui é denominado de "movimentos relacionados aos conteúdos").

Movimentos aleatórios para a Tática de Atenção

Adentrando a sala de aula de 42,24 m^2, sendo que 1 x $5m^2$ desta sala são somente do professor, ocupado por uma mesa bem larga e uma cadeira de madeira. O restante do espaço é dividido em média com 45 carteiras, as quais são ocupadas pelos alunos. O primeiro aspecto que se destaca é justamente a falta de espaço adequado. Posicionava-me, em cada aula, ora ao fundo da sala, ora nas laterais, sentada em uma carteira, de forma que conseguisse ver a maioria dos alunos presentes. De onde ficava, tanto numa aula expositiva que empregava a lousa como na expositiva exclusivamente oral, que utilizam o livro ligando professor e alunos, podia notar o comportamento gestual dos envolvidos nestas atividades. O professor, em pé, ao lado da lousa, ou lá na frente, com seu livro, se movimentava a todo o momento. Os alunos, por sua vez, permaneciam sentados e mudavam de posição nesta condição de sentados (ora se posicionando mais à frente da cadeira, ora mais para trás, ora apoiavam a cabeça nas mãos, com os cotovelos nas "mesas", ora não apoiavam; viravam, sentando de lado, apoiando a cabeça nas mãos, com os cotovelos nos joelhos; ora apoiavam o livro na "mesa", ora nas coxas). Eles também se espreguiçam, esfregam os olhos, ajeitam os cabelos, os que estão na fileira encostada na parede apoiam suas cabeças nela.

Em quaisquer das situações, é perceptível que a mudança de posição é uma ação organicamente necessária. Porém, nota-se que esses micromovimentos ainda não dão conta da necessidade que o corpo sente de se movimentar, recusando o longo tempo em que precisa se manter somente sentado. Consequentemente, a atenção é desequilibrada, visto que o desconforto é extremo. No caso da aula observada, o recurso que o professor empregava, para conseguir a atenção dos alunos era a modulação da sua entonação de voz. Alternando, tanto na fala como na gesticulação, favorecia a atenção dos alunos. Mas, mesmo nesta situação, os corpos desses alunos "gritavam" a todo o momento: *"queremos desgrudar da carteira!"*

Intervenção 1: Ao lado do professor da disciplina, a aula é interrompida e então pedi que os alunos se posicionassem em pé, ao lado da carteira, e fizessem alguns movimentos simples, só para mudarem de posição e moverem outras partes do corpo. Nas sugestões de movimento (que eu ia descrevendo e executando, e os alunos iam reproduzindo), fui dirigindo o momento, propondo movimentos em outras direções que as do ato de estar sentado olhando para frente ou para o caderno. A duração da intervenção foi de 2 minutos. Ao voltarem a se sentar e a prestar atenção à exposição do professor (na lousa), se mostraram visivelmente mais despertos. Os alunos que estavam quase dormindo, agora se apresentavam mais atentos. Essa

atenção redobrada e mais viva durou cerca de não mais que 5'. Após esse tempo, a atenção começou a se dissipar novamente. Essa alternância de atenção e disposição para a aula também foi observada pelo professor da disciplina, que afirmou nunca ter visto uma atitude tão enérgica deles, enquanto participação na aula, como a que foi desenvolvida minutos após a indução do movimento.

Intervenção 2: A atividade da aula, neste dia, se concentrou em fazer exercícios no caderno sobre "Estrutura das Palavras". A quantidade de exercícios é grande, demandando muita concentração e tempo, dada a complexidade das questões. Contudo, a concentração é difícil devido a conversas paralelas, ou seja, alguns se dispersam e conversam, desconcentrando os demais. Após 20 minutos da atividade estar acontecendo, sugeri uma pausa para um jogo rítmico.

Todos levantaram de suas carteiras e fizeram um grande círculo ao redor delas. Numa brincadeira de noções de pulsação rítmica em contagem de compassos quaternários, propus, primeiramente, que compreendessem a pulsação simples da "música", executada pelo próprio grupo com as mãos (não havia acompanhamento de som mecânico). Após a pulsação corpada[6], cada um na sua medida, começamos a alternar movimentos do corpo dentro dessa pulsação. A cada quatro tempos se executava um movimento diferente em conjunto, ora proposto por mim, ora pelos próprios alunos. Intercalando entre os vários movimentos executados, em cada quatro tempos, estava a marcação base com as mãos.

O detalhamento da noção rítmica é dispensável para o objeto investigado, porém, o jogo rítmico traz uma noção de movimento diferente do que foi feito até então na Intervenção 1, pois aguça noções de espaço e tempo e coordenação, interessantes e instigantes para a cognição, sobretudo quando se trata de adolescentes. Neste sentido, o jogo é interessante, intenso e prazeroso, o que os faz voltar com mais prazer à aula ou à atividade no caderno. Além disso, o movimento proposto nesta aula ativa outras atenções, outras redes neurais, que ativam mais o sentido do movimento e que, ligadas ao prazer, se tornam mais eficazes, como coloca Cosenza e Guerra (2011). A duração do jogo foi de 5 minutos e a atenção e engajamento na resolução

[6] O uso do verbo 'corpar' é uma proposta de Helena Katz, para evitar os dualismos implicados nas traduções mais usuais de 'embodiment' (encarnar, corporificar, incorporar etc). Quando se propõe o verbo "corpar" se deseja designar que o corpo está sempre "corpando" na sua relação com o meio, ou seja, se refazendo, ressignificando, reconstruindo, diferente da noção de incorporar algo no sentido de que algo "entra" no corpo. Sua argumentação será publicada em breve, na forma de artigo.

da atividade no caderno após o jogo durou, em termos de energia disponível para tal, outros minutos. Após esses 5 minutos, a atenção começa a dissipar novamente.

> ... os órgãos dos sentidos enviam as informações relevantes até o cérebro por meio de circuitos neuronais. Se um estímulo importante, com valor emocional, é captado, ele pode mobilizar a atenção e atingir as regiões corticais específicas, onde é percebido e identificado, tornando-o consciente. (COSENZA e GUERRA, 2011, p. 76)

Intervenção 3: Neste encontro, a proposta era manter o foco na aula de exposição oral/lousa, com adições de movimentação no decorrer da aula. No caso, o professor mantém sua exposição, ao mesmo tempo em que eu (posicionada ao lado da lousa) ofereço um comando visual qualquer de movimento. Concomitantemente á exposição do professor, os alunos se movimentam.

Nota-se que a movimentação é proposta a cada 15 minutos, em média, tempo este que não era previamente calculado, mas que corresponde ao tempo que durava a atenção á exposição do professor e ao surgimento da inquietação nos alunos, sentados na carteira. Sempre que se notava uma atitude mais cansada por parte dos alunos, menos proativa, com a atenção se dissipando (e isso é facilmente notado pelas posturas corporais ou nos focos do olhar), era proposto ou uma mudança de posição ou uma movimentação simples.

Foi possível perceber que a atenção se manteve durante toda a aula (50 minutos), mesmo que fosse para prestar uma dupla atenção (pois a regra exposta no início da intervenção foi que os mesmos focassem a atenção na exposição do professor, que seria contínua, sem pausas). Porém, durante toda a exposição, os alunos deveriam estar em alerta porque a qualquer momento haveria a intervenção de movimento e, passariam a acompanhar esses movimentos, executando-os junto comigo.

A proposta de sempre haver outro corpo dentro da sala de aula (no caso, o meu, que estava propondo os movimentos), além do professor da disciplina e dos alunos, pode vir a se transformar em uma reivindicação futura, mas não cabe neste momento da presente pesquisa como propositura metodológica. O que se pretende, neste momento, é atentar para a importância do movimento nos processos educacionais, sublinhando que aconteceu desta forma (com um terceiro corpo) para viabilizar a investigação da hipótese aqui proposta. Porque o ideal seria que o próprio professor da disciplina realizasse essas intervenções – o que implica na sua formação, assunto para outra investigação.

No decorrer da atenção alternada, a participação dos alunos nas indagações do professor era intensa, assim como a sua manifestação para o que se passava na lousa. Digo manifestação me referindo às atitudes que tomavam, pois é necessário deixar clara a impossibilidade de saber o que os alunos pensam durante a exposição do professor. Apesar disso, a diferença notada entre a atitude corporal manifesta com a intervenção de movimento e uma aula sem este tipo de intervenção, é visualmente nítida!

Os movimentos aleatórios propostos, portanto, podem trabalhar a *atenção reflexa*, a qual, segundo Cosenza e Guerra (2011), diz respeito aos estímulos periféricos envolvendo a novidade e o contraste, função que talvez combine com tais tipos de movimento. Porque são movimentos que propõem ações contrastantes ao que está acontecendo na aula, enquanto o aluno permanece na sua posição habitual, sentado na carteira, olhando para frente, ouvindo/vendo o professor falar e escrever na lousa. Por vezes, o único movimento estimulado nos alunos, nestas aulas, é o da escrita no caderno.

> ...o manejo do ambiente tem grande importância. A minimização de elementos distraidores e a flexibilização dos recursos didáticos, com o uso adequado da voz, da postura e de elementos como o humor e a música podem ser essenciais, principalmente para estudantes de menor idade, mas também para plateias mais maduras. É bom lembrar que a novidade e o contraste são eficientes na captura da atenção. (COSENZA E GUERRA, 2011, p. 48)

Ao mesmo tempo, o exercício da tática de atenção pode ser positiva também quando a provocação da postura ativa dos alunos é estimulada com uma abordagem que seja interessante para a sua vida cotidiana ou que faça parte do seu universo de interesse. Naquela escola, as danças populares são de grande interesse da maioria e foram as danças evocadas por atenderem a esse critério, visto que pertencem ao seu universo cultural, favorecendo a possibilidade de ligá-las ao conteúdo da Língua Portuguesa estudado (aglutinação e hibridismo).

Movimentos relacionados aos conteúdos

Neste tipo de proposta, a ideia é aprender os conteúdos se utilizando também da sensibilidade do movimento (*primeiro* sentido). Nesse momento, é proposto aos alunos trabalharem o conteúdo com o qual estão entrando em contato na forma de movimento. Os processos de analogia e metafóricos são muito estimulados neste procedimento, visto que os

alunos buscam estudar o assunto da exposição oral do professor ou das leituras, associando movimentos a eles.

Esta foi a proposta que se mostrou mais proveitosa, visto que o assunto estudado por eles na disciplina foi estudado também como dança (cultura corporal). O hibridismo e a aglutinação (formação) de palavras foram estudados como uma aglutinação e hibridismo[7] de culturas, fenômenos que acontecem também com todas as outras linguagens, inclusive na dança, que é uma arte do movimento. Enquanto manifestação popular e cultura corporal, essas formas de dançar também conversam, se misturam, se reconstroem e se ressignificam pelos povos. Os alunos fizeram um trabalho prático de sensibilização e puderam perceber vários processos de aglutinação e hibridismo nas danças populares brasileiras.

Nesta proposição, a ideia era que os alunos experenciassem o assunto da aula de Língua Portuguesa de outra forma. A pauta era hibridismo e aglutinação das palavras. Nesse momento do planejamento da disciplina, os alunos vêem como as palavras são formadas, suas origens, seus sufixos e prefixos, numa rede de (re)significação que vão, como qualquer coisa no mundo, sofrendo *semiose*[8] ao longo do tempo. Percebeu-se, portanto, que não só as palavras são (re)construídas dentro das culturas, mas sua expressão corporal (dança) também.

Vimos, então, através de vídeos, três tipos/estios de dança, ou seja, de expressões culturais, bem conhecidas pelos adolescentes desta região manauara urbana: **forró, boi-bumbá e danças urbanas** (*Free Step*[9]). Observamos, nessas três manifestações, os radicais/raízes dessas danças, nos quais misturam-se informações biológicasculturais. Essas danças manifestam características do dia-a-dia, os costumes e têm muito a nos dizer sobre aquelas pessoas, as quais não deixam de ser os próprios alunos. Neste caso, não só observaram os vídeos como organizaram apresentação dessas danças dançadas por eles.

A cada estilo observado, era convocada uma conversa sobre a observação dos movimentos de raiz, o motivo do corpo se "comportar" daquela forma ao dançar, suas posturas e gestos. Eles tanto identificaram tais características, como se dispuseram a demonstrar o que

[7] Aglutinação e Hibridismo são processos de formação de palavras da língua portuguesa, onde a aglutinação seria o processo da formação da palavra por junção de duas ou mais palavras do mesmo idioma e o hibridismo por dois termos de idiomas diferentes.

[8] Para Charles Sanders Peirce, é a ação do signo. Este, por sua vez, é um sinal ou uma materialidade qualquer percebida pelos sentidos, o qual, em processo de semiose, significa para o indivíduo. A semiose seria, portanto, o processo de significação e ressignificação do signo. (PEIRCE, 1839-1914)

[9] Estilo de Dança Urbana, nascido em meados de 1950, nos contextos urbanos e marginalizados do Brooklyn, que levou essa definição por ser um estilo que não elaborou regras para os movimentos dos pés: quanto mais acelerado e complexo for, mais habilidoso é o dançarino deste estilo. Movimento livre dos pés.

sabiam sobre elas (dançaram em sala). No primeiro deles, o forró, perceberam, por exemplo, a semelhança com a lambada e com a dança arrasta pé nordestina, momento em que identificaram que nosso Estado teve muita imigração de nordestinos no início do século XX, com a fase da exploração da borracha no Amazonas. Por serem terras muito quentes, tanto no nordeste como no Estado amazonense, essas danças muito elétricas e que usam pouca roupa, têm grande possibilidade de se instalar. Porém, na região amazônica, a sensualidade e a velocidade na execução de movimentos é bem maior que no nordeste, sofrendo aí uma alteração.

Já no boi-bumbá, os alunos percebem que, além da movimentação típica das danças indígenas, com o costume de levantar as lanças, se abraçar e bater fortemente os pés no chão, o remelexo dos quadris do forró nordestino foi incorporado à nossa dança do boi-bumbá, se tornando uma característica dessa dança regional. O bater palmas (movimentação também muito frequente nessas coreografias) traz também as celebrações indígenas, que agrega ao ritmo musical marcante e vibrante. Desta forma, comportamentos corporais de negros e índios fazem a cultura dessa dança.

As danças urbanas são a preferência entre os adolescentes do sexo masculino, principalmente. Nela, puderam perceber a movimentação de pés (que é a principal característica do estilo específico observado, *free step*) muito acelerada e diversa, o que identificaram como semelhança com o *funk*, muito dançado nas capitais norte-americanas e brasileiras, principalmente no Rio de Janeiro. Buscando liberdade de expressão e uma forma própria de se calçar (tênis) e de se movimentar no asfalto, os dançarinos do *free step* fizeram o estilo ganhar afirmação nas ruas e acompanhar também os ritmos vibrantes e acelerados da moda da indústria musical, que invade as áreas urbanas.

Para a continuação da pesquisa, foi proposto aos alunos que trouxessem, no próximo encontro, o estilo que quisessem (organizado em equipes), e identificassem nessas danças os radicais, sufixos e prefixos das mesmas. Para tanto, precisariam pesquisar a origem das danças, sua história, os costumes do povo que a dança, enfim, um arsenal de informações que, de certa forma, regulamentariam esse repertório corporal e destrinchariam as aglutinações realizadas. Ambas (formação de palavras e danças) são composições de linguagem e constituição de cultura.

Neste próximo momento, nos dedicamos ao compartilhamento de conhecimentos em danças, cada grupo com sua especificidade, e suas relações com os hibridismos e aglutinações feitas de cultura para cultura, seja temporal (através dos tempos) ou espacialmente

(geograficamente) fundidas. Sabemos que os fatores que levam duas culturas de espaços físicos diferentes se encontrarem são diversos, assim como o processo de semiose ocorrido dentro de uma mesma cultura ao longo do tempo. Para tanto, os alunos, em seus contextos, produziram reflexões. As equipes trabalharam basicamente na decomposição dos passos básicos de cada dança escolhida.

Os alunos compreendem as questões da linguagem, as relações/comparações feitas entre dança e estudo da composição de palavras. Porém, como são exercícios pontuais no semestre, e nem todos os alunos têm o engajamento necessário para atentar à aula, a efetivação do processo se perde. Aqueles que se dedicaram, sem sombra de dúvidas conseguiram se sensibilizar, ao menos. Quando as aulas de dança ocorrem em paralelo às de Língua Portuguesa, o aprendizado tem mais sucesso, pois a sensibilização corporal acontece em paralelo à exposição exclusivamente verbal de determinado assunto. Neste tipo de procedimento interdisciplinar com a Língua Portuguesa percebe-se a apreensão dos conteúdos trabalhados, seja pela ação cognitiva do movimento, seja no exercício da atenção com o movimento aleatório.

NOTA CONCLUSIVA

Quanto mais fontes de aprendizado pudermos oferecer aos nossos alunos, mais eficiente será este processo. Além da experiência oral, leitura e escrita, a expressividade do mover o corpo inteiro não pode ser negada, sendo todos os circuitos do sentido do movimento aflorados, conectando sinapses outras que enredarão outros circuitos não motivados nas experiências tradicionais. Apesar dessas linguagens do dia-a-dia escolar não se desprenderem cognitivamente do sentido do movimento pelas implicações metafóricas, as quais possuem nas estruturas sensoriomotoras a base para significarem para nós, o movimento, quando conscientemente estimulado, traz informações, como a movimentação ampla dos membros, a coordenação rítmica e o formato dançante, para uma qualidade de presença para os alunos que cultiva formas neuromusculares de pensamento passíveis de outros gatilhos de significação e de contato com o organismo (aluno). Estes diferem dos gatilhos tradicionais e, portanto, sugerem um efeito de aprendizado, ao menos, distinto do que ocorre todos os dias nos ambientes escolares, possibilitando caminhos para tentarmos acompanhar pedagogicamente as mudanças cognitivas (entendamos corporais) em curso, para as quais as formas tradicionais estão cada dia mais sufocantes.

Construir conhecimento considerando que a elaboração de conceitos necessita de várias ações, até se formar uma ideia de algo, é colocar as sinapses em movimento. É possibilitando experiências, diferentes enredamentos neuronais, imaginando possibilidades, que os conceitos vão significando e ressignificando para nós e, desta forma, estabelecendo um eterno movimento sináptico do organismo, durante toda a vida. A ação de mover, seja visível ou não aos olhos de outro organismo, ocorre a todo o momento, sem pedir licença, permissão ou mesmo ser consciente. O movimento sináptico, ao acontecer, movimenta todo o organismo, todo o arcabouço *culturalbiologico* que o mantém em constante construção, inclusive, de sua expressividade, elemento chave para mantermos a comunicação nos processos educativos.

Referências

BERTHOZ, Alain. **The Brain´s sense of movement**. Trad. Giselle Weiss. Cambridge: Harvard University Press, 2000.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e Educação: como o cérebro aprende.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAMASIO, Antonio R. **Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos.** Trad. Laura Motta. São Paulo: Cia das Letras, 2004.

FAZENDA, Ivani; **GODOY**, Herminia; TAVARES, Dirce. **Interdisciplinaridade na Pesquisa Científica.** Campinas: Papirus, 2015.

GREINER, Christine. **Rediscutindo a natureza da percepção**. 2012

KATZ, Helena T. e **GREINER**, Christine. **Por uma teoria Corpomidia.** ***In: O Corpo***. 2. Ed. São Paulo: Annablume, 2005.

LAKOFF, George; **JOHNSON**, Mark. **Philosofy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought**. New York: Basic Books, 1999.

NOE, Alva. **Action in Perception**. Cambridge: MIT Press: Cambridge/MA, 2004.

PEIRCE, Charles S. **Semiótica**. Trad. José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2015.

RENGEL, **Lenira. Corponectividade – Comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação.** 2007. 169 f. Tese (Doutorado em Comumicação e Semiótica) – Área de Concentração: Signo e Significação das Mídias, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

NARRATIVAS POÉTICAS DO PROFESSOR ARTISTA

Eliane Patricia Grandini Serrano[1]– UNESP

Resumo
Este artigo apresenta trabalhos poéticos de Artes Visuais criados durante uma pesquisa sobre materialidade com a utilização de materiais não tradicionais na produção visual. Discute também as questões que envolvem a práxis do professor-artista, cujo conceito promove reflexões acerca da importância de o professor participar do processo de criação, o que reverbera, oxigena e alimenta o trabalho docente. As considerações sobre experiência, crítica genética e materialidade têm como alicerce obras de John Dewey, Cecília Sales, Sandra Rey, Meyer Schapiro e Mario Praz. Paralelamente, Marcel Duchamp, Pablo Picasso, Angelo Venosa e Vik Muniz contribuem com suas influências estéticas e poéticas.
Palavras-chave: Professor-Artista. Processo De Criação. Materialidade.

Introdução

> Ao contrário do que se possa imaginar, a instauração da obra pressupõe, em muitos casos, operações técnicas e teóricas bastante complexas, abrindo margem considerável a cruzamentos e hibridismos tanto de conhecimentos quanto de procedimentos, tecnologias, matérias, materiais e objetos, algumas vezes, inusitados. (REY, 1996, p. 1)

Todo ato criador é um desafio para o artista. Quando essa ação nasce da práxis docente, o caminho desafiador se potencializa, pois os textos visuais se constroem com base na narrativa de vida ligada às referências teóricas do professor/pesquisador. Assim, os trabalhos poéticos aqui expostos evidenciam meu processo de criação, relacionado diretamente ao meu trabalho como docente e também a teorias que versam sobre Arte.

Destaco que a prática artística em análise é articulada ao meu fazer docente, na medida em que, ao expor minhas narrativas visuais, amplio minha concepção sobre os alunos que

[1] Possui graduação em Educação Artística – habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1990), mestrado em Projeto, Arte e Sociedade pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1997) e doutorado em Letras - Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2003). Atualmente é regime de dedicação integral à docência da Universidade Estadual Paulista - FAAC - Bauru. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Artes, atuando principalmente nos seguintes temas: arte, artes plásticas, artes visuais, educação e arte-educação.

estão em formação no curso de Licenciatura em Artes Visuais, no qual atuo. Dessa maneira, as reverberações ocorrem constantemente, porque, quanto mais participo de experiências estéticas, mais percebo a necessidade de oferecê-las aos discentes – futuros professores de Artes Visuais. As disciplinas de caráter prático que estão sob minha responsabilidade são constantemente repensadas e atualizadas tomando como ponto de partida reflexões críticas dos alunos diante das transformações constantes a que somos submetidos, como seres em evolução.

De acordo com Sandra Rey, "O artista-pesquisador orienta sua pesquisa a partir do processo de instauração de seu trabalho plástico assim como a partir das questões teóricas e poéticas, suscitadas sobre sua prática" (REY, 1996 p. 82).

O sentido de *poética* está, segundo a autora, centrado na *poiética*, que compreende o estudo da invenção e da composição; a função do acaso, da reflexão e da imitação; e a influência da cultura e do meio. Porém o termo também abarca a análise de técnicas, procedimentos, instrumentos, materiais, meios e suportes de ação. Foi justamente essa última definição que impulsionou a criação desta série de trabalhos, que além de ampliar minha poética ampliou também os trabalhos trabalhos de meus alunos.

Quando se fala em percurso-criador, fala-se também de singularidade e especificidade. Portanto, é extremamente difícil traçar uma meta e executá-la sem desvios, pois a Arte nunca é hermética e seus caminhos sempre são serpenteados por condições adversas.

A experimentação *matérica* foi o principal conceito e objetivo na elaboração dos trabalhos, cujo processo foi por ela determinado. Com isso, estabeleceu-se uma relação dialética entre teóricos e artistas. Neste artigo apresento tres séries de trabalhos artísticos, as quais foram desenvolvidas em pesquisas com materiais e suas diversas possibilidades expressivas.

A Poética em questão

Segundo Sandra Rey (1996), a pesquisa em artes visuais, quando o pesquisador também é o artista, se diferencia metodologicamente das outras áreas do conhecimento justamente porque o objeto de estudo se constrói ao longo do processo. Com isso, o pesquisador deve saber extrair de sua obra as questões teóricas mais ajustadas à sua *práxis*. Nesse caso, duas vertentes serão evidenciadas: a primeira e talvez crucial, como já foi dito, é a questão da materialidade. A segunda, teórica, mas não menos importante, é a sua conceituação e a reflexão sobre os aspectos teóricos e culturais que permeiam todas as obras.

Sobre cultura, vale citar a visão clássica de John Dewey, que aborda diversos aspectos da experiência em *A arte como experiência*: "A experiência ocorre continuamente, porque a interação da criatura viva com as condições que a rodeiam está implicada no próprio processo de vida" (DEWEY,1974, p.89)

Dessa forma, toda a experiência vivida, aliada à cultura adquirida, interferiu diretamente nos trabalhos que serão expostos a seguir. O emprego de materiais não tradicionais e suas possibilidades expressivas são os elementos de baliza de todo o processo criativo. Em outras palavras, o foco de interesse foi menos o objeto produzido e mais a maneira como a matéria foi manipulada, assim como fizeram, por exemplo, Duchamp, Picasso, Angelo Venosa e Vik Muniz. A poética se efetiva no momento em que se percebe que não há olhar ingênuo; o que existem são olhares mais perceptíveis, que reconhecem a transcendência do que está sendo observado. Por isso, em todos os trabalhos foram empregados objetos totalmente comuns, que, ao serem deslocados para os espaços compositivos, ganharam potencialidades distintas das quais possuíam antes. Para a concepção dos trabalhos, alguns critérios foram estabelecidos, como: o uso de materiais não tradicionais, a aproximação da abordagem pictórica e o acesso às memórias da professora-artista. Os trabalhos iniciais constituíram prática pictórica com aplicação de materiais diversos. Tecido, papel, pó de serra, massa acrílica, estopa participam do espaço pictórico junto com a tinta acrílica sobre terra. Essas pinturas/colagens podem ser vistas nas Figuras 01, 02 e 03.

Fig. 01: Sem título I, 2014, papel artesanal, folha de ouro e acrílica sobre tela, 16 x 24 cm

Fonte: Foto da autora

Fig.02: Sem Título II, 2014, papel artesanal, fotocópia colorida e acrílica sobre tela, 24,5 x 43 cm

Fonte: Foto da autora

Fig.03: Sem Título II, 2015, tecido e acrílica sobre madeira, 69 x 39 cm

Fonte: Foto da autora

Mandalas da Memória são os próximos trabalhos. Aqui as reflexões têm apoio inicial em Cecilia Sales (1998), segundo a qual estudar os fenômenos artísticos por meio da Crítica Genética possibilita um olhar sobre a perspectiva de processo. Com isso, a autora mostra que o processo criador não é fechado, mas sim sempre aberto a alterações, estando em constante transformação até ser finalizado:

> A crítica genética é uma investigação que vê a obra de arte a partir de sua construção. Acompanhando seu planejamento, execução e crescimento, o crítico genético preocupa-se com a melhor compreensão do processo de criação (Salles,1998, p.12)

E continua:

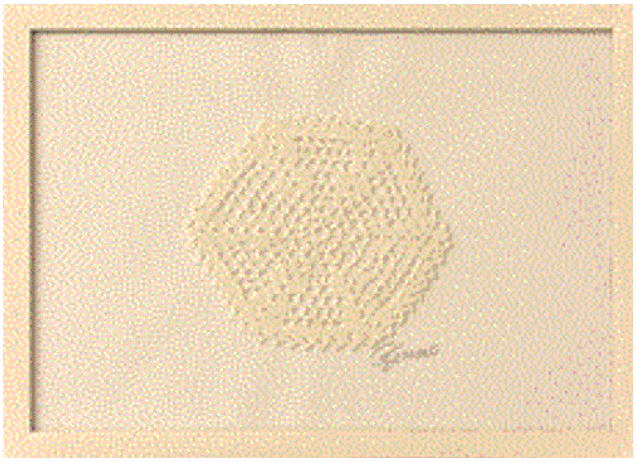
> Não é uma interpretação do produto considerado final, pelo artista mas do processo responsável pela geração da obra. A ênfase dada ao processo não ocorre em detrimento da obra. Na verdade, só nos interessamos em estudar o processo de criação porque essa obra existe. Se o objeto de interesse é o

> movimento criador, este, necessariamente, inclui o produto entregue ao público. (Salles, 1998.pg 13)

Nas obras a seguir, feitas com toalhas de crochê, sobressai o processo artesanal. Sua criação resgata pequenas toalhas tramadas por avós e tias ao longo de décadas, o que tem forte carga simbólica. Tais peças foram metaforizadas e deslocadas do campo artesanal para o espaço artístico, sendo coladas sobre o papel.

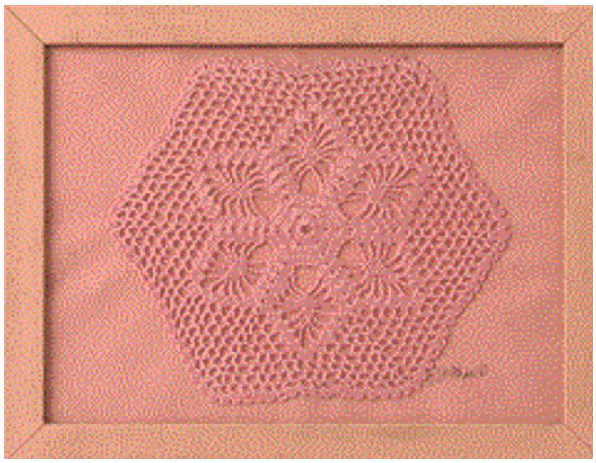
Além dessa característica artesanal que as obras recuperam, há também o resgate da memória. Bergson (1990) salienta a importância da impregnação da memória sobre o objeto artístico. Assim, acreditando que toda experiência vivida reverbera na poética do artista, fui em busca de objetos que, de certa maneira, resgatavam tempos passados significativos.

Fig.04: Sem Título I, série Mandalas da Memória, 2015, crochê sobre papel, 45 x 33 cm



Fonte: Foto da autora

Fig.05: Sem Título II, série Mandalas da Memória, 2015, crochê sobre papel, 26 x 34 cm



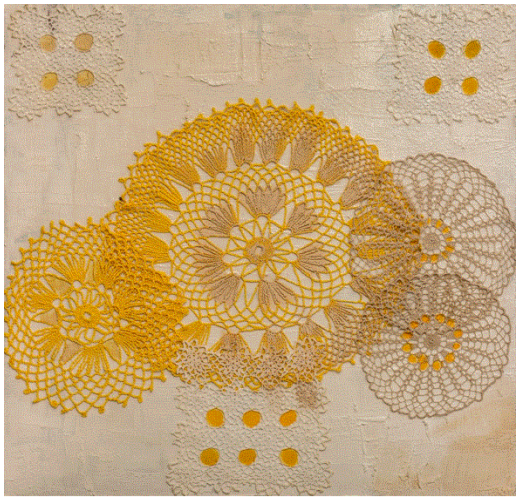
Fonte: Foto da autora

Como se vê, uma toalha branca e outra rosa foram aplicadas sobre superfície da mesma cor a fim de garantir a força matérica do objeto, que produz significados também a partir de seus aspectos cromáticos.

As duas peças foram incorporadas a uma moldura envidraçada para resgatarem formal e implicitamente um dos elementos da prática pictórica, embora esta ainda não fizesse parte do texto visual. Ao serem concluídas, imediatamente adquiriram significados e simbologias, ganhando a legitimação de Arte. Assim, o diálogo entre a Arte e Artesanato pôde ser iniciado.

As experimentações com esse objeto se desenvolveram até serem diretamente incorporadas ao espaço pictórico. As toalhas de crochê foram coladas sobre uma tela pintada com várias camadas de tintas de diversas cores e também texturas de massa acrílica, papel artesanal e pó de serra. Depois de secas, uma recebeu uma cobertura de cor branca (Figura 06) e a outra de cor preta (Figura 07). A pintura faz parte da estrutura da obra, porém o protagonismo é do objeto incorporado a ela, ou seja, a pigmentação cromática foi velada para receber o elemento principal - as toalhas de crochê.

Fig.06: em Título III, série Mandalas da Memória, 2015, crochê, tinta acrílica sobre tela, 26x34cm



Fonte: Foto da autora

A figura 07 Série *Mandalas da Memória - Sem título* possui sete toalhas sobre a tela: três quadradas brancas, duas amarelas e duas beges redondas, as quais se sobrepõem gerando transparência e volume, o qual também pode ser visto no fundo pictórico preparado com massa acrílica.

Em Bergson (1990) e Mário Praz (1982), busquei a confirmação da importância da memória no trabalho artístico. Por isso, as cores, antes evidentes na tela, foram escondidas pela

cor branca, que não "grita" sob a trama que recebeu. Para Praz, a memória estética é diferente da memória prática, pois aquela é capaz de unificar todas as sensações, já que a estética está ligada diretamente à consciência:

> A obra de arte é um objeto alusivo: de conformidade com os diversos materiais usados na expressão, dirige-se diretamente ora a um ora a outro lado da alma, e sugere, através da memória, todos os s seus demais aspectos. (...) E é esta a diferença entre memória prática e memória estética: enquanto naquela a sensação real correspondente pode substituir a sensação imaginada, a memória estética é, em vez disso, sempre substancialmente memória, porque nenhuma sensação real nem qualquer grupo de sensações reais pode substituir as sensações que ela oferece à consciência. (PRAZ, 1982, p. 59)

Ao reafirmar a grandeza sensorial da memória estética, Praz impulsionou-me à ação. Tons sobre tons, diferentemente da prática pictórica tradicional, não abafaram o tema central; ao contrário, deram-lhe mais autonomia. Na figura 07, o preto foi a cor escolhida para contrastar com o oposto branco. A tela foi preparada com papéis artesanais e tintas foscas e brilhantes.

Fig.07: Sem Título IV,série Mandalas da Memória,2015,crochê e tinta acrílica sobre tela,26x 34cm

Fonte: Foto da autora

A diferença dessa obra em relação à anterior é que nela as toalhas foram ainda mais trabalhadas com a tinta: receberam cores diversas e, por fim, um preto transparente. Aqui, de fato, o pictórico se deu também com as toalhas - é como se elas também fossem pigmentos ou massas moldáveis, pois foram coladas sobre a tela de maneira que também se tornassem volumosas.

A outra série é "*Preenchimentos*". Após muitas explorações matéricas, experimentações compositivas e conceituações de objetos artísticos no ateliê, senti necessidade de buscar outro material - algo que já estivesse pronto, porém inscrito em outro espaço, do qual não pudesse escapar. Na verdade, desejava outra estratégia de atuação.

A concepção da série "Preenchimentos" se alinha ao pensamento de Schapiro (2002):

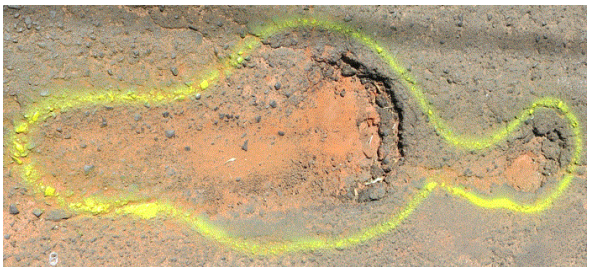
> A irrefutabilidade da obra do artista depende de um sentimento de ordem, harmonia e expressividade, que não é de natureza lógica ou empírica, ainda que análogo, em alguns aspectos, ao conhecimento lógico e científico – uma justeza e coerência sentidas. (SCHAPIRO, 2002, p. 58-59)

Nesse sentido, incorporei como possibilidade a fotografia. Pensando no espaço urbano, surgiram algumas questões: de que maneira posso interferir na cidade em que vivo, sem me ater a um registro social? O que significaria tal experiência? Que tipo de materialidade poderia ser utilizado? Essas e outras questões permearam por alguns dias a concepção dos trabalhos. Não saberia dizer se de fato foram fechadas, haja vista a profundidade vivencial que elas requerem; porém, as fotografias mobilizaram materialidades e corpos de uma forma totalmente autônoma. As fotografias se transformaram em registro dos buracos existentes no asfalto das ruas da cidade.

Foram mais de cem fotografias. Aqui se destacam sete: exemplos da diversidade física e conceitual existente. Ainda dentro de um dos critérios adotados, a pintura deveria de alguma maneira contribuir para a composição. A cada fissura ou buraco registrados, a cor amarela foi usada no contorno da deformidade. O amarelo também foi escolhido simbolicamente por suas qualidades intrínsecas e também por sua significação nas Leis do Trânsito, que é a cor da comunicação, a cor da atenção.

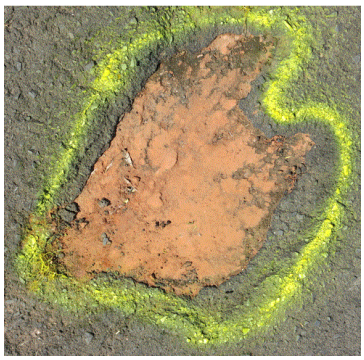
As figuras 08, 09, 10 e 11 mostram formas sinuosas e secas, a terra fica exposta e suas profundidades são brandas. Rugosidade e vazios são as principais características desses corpos abertos.

Fig.08: Sem título I, série Preenchimentos, 2015-2016



Fonte: Foto da autora

Fig.09: Sem título II, série Preenchimentos, 2015-2016



Fonte: Foto da autora

Fig.10: Sem título III, série Preenchimentos, 2015-2016

Fonte: Foto da autora

Fig.11: Sem título IV, série Preenchimentos, 2015-2016

Fonte: Foto da autora

As Figuras 12 e 13 apresentam também formas sinuosas, porém, diferentemente das primeiras, possuem elementos no interior e têm profundidade maior. Água e folhas estão presentes no interior do espaço, o que muda sua configuração. A aparência se torna menos árida, a movimentação é constante e a tridimensionalidade reforça a matéria interna.

Fig.12 : Sem título V, série Preenchimentos, 2015-2016.

Fonte: Foto da autora

Fig.13: Sem título VI, série Preenchimentos, 2015-2016.

Fonte: Foto da autora

O último trabalho (Figura 14) revela outra possibilidade de matérias instaladas no interior do buraco: vegetação. Muitas vezes, depois de o local abrigar vazios, entulhos e lixos, o tempo se encarrega de preenchê-lo com materiais orgânicos, como água, sementes e mudas. Daí nascem vegetações rasteiras. Nesse caso, o novo material ocupou todo o espaço, garantindo-lhe uma nova estética. Sua forma rugosa abriga uma profundidade suficiente para a vida renascer.

Fig.14: Sem título VII, série Preenchimentos, 2015-2016.

Fonte: Foto da autora

Os exemplos aqui descritos demonstram a gama de possibilidades encontradas: da secura à irrigação, da morte à vida. Essa ação artística buscou, portanto, apresentar um conjunto representativo de registros fotográficos de um elemento com o qual todo cidadão tem contato diário.

O que é visto normalmente como um empecilho urbano, proveniente da falta de políticas públicas do município, foi deslocado para o plano artístico e poético ao ser transformado pelo olhar. Além disso, o exercício de transformar buracos em Arte reforça as necessárias discussões sociais, culturais e políticas sobre o assunto.

Daí o título "Preenchimentos", que sugere que tais espaços podem ser preenchidos, além daquelas matérias descritas nas fotos, por outros possíveis materiais físicos. E ainda por elementos culturais, críticos e sociais.

Considerações Finais

Ao final desta pesquisa poética, outras diferentes possibilidades de executá-la se evidenciaram, o que reflete o quanto o tema ainda precisa ser explorado. A inserção de certos materiais na realização de objetos artísticos reforça a ideia da participação ativa do artista no mundo. É como se existisse um olhar obsessivo que disseca os objetos e elementos a serem usados nas obras, como estrutura básica da metamorfose do material em materialidade. Com isso, a artista se aproxima da professora/pesquisadora.

Pela experiência aqui apresentada, foi possível comprovar que quando o professor de Arte participa do processo criativo, como artista, sua práxis docente se desloca para um outro lugar: o da experiência estética significativa, transformando-se seu olhar. Esse processo, então, coloca o professor-artista em uma constante diáspora cujo local de chegada sempre serão os campos da Arte, principalmente os campos inseridos na Escola e em sua sala de aula.

Referências

BERGSON, Henri. **Matéria e memória.** Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo, Martins Fontes, 1990.

_____. **A Evolução criadora**, In; Coleção Os Pensadores, São Paulo, Abril Cultural, 1978

DEWEY, John. **A arte como experiência**. SP: Abril Cultural, 1974.

PRAZ, Mario. **Literatura e Artes Visuais**. São Paulo: Cultrix, 1982.

REY, Sandra. **Da prática à teoria: três instancias metodológicas sobre a pesquisa em poéticas visuais**. RS: Porto Alegre , v. 7, n 13, 1996.

SCHAPIRO, Meyer. **A unidade da Arte em Picasso**. São Paulo: Cosac & Naif. 2002

SALLES, Cecília. **Gesto inacabado**: processo de criação artística. SP: FAPESP/Annablume, 1998.

UTUARI, Solange. **Arte e matéria** (material educativo para professor-propositor da DVDteca Arte na Escola) 1999.

O ALUNO ENQUANTO DRAMATURGO: CONSIDERAÇÕES ACERCA DO CONCEITO DE DRAMATURGIA E POSSÍVEIS ENTRELAÇAMENTOS PARA O SEU USO NAS AULAS DE TEATRO NA ESCOLA DE ENSINO FORMAL

Wester de Castro Ferreira[1] – UFMG
Fabrício Andrade[2] – UEMG

Resumo
O presente artigo pretende analisar diferentes pontos de vista acerca do conceito de Dramaturgia relacionando tais compreensões à possibilidades de trabalho nas aulas de Teatro dentro do ensino formal. Para tanto, evidencia-se o caráter diverso que compõe o conceito, apresentando alguns teóricos e suas diferentes ideias sobre o tema como Ana Pais (2004), Jean-Jacques Roubine (1998) e Patrice Pavis (2007). Busca-se nessa diversidade de referências paralelos producentes quando se encara a Dramaturgia como um conteúdo possível de se ensinar e aprender nas aulas de Teatro.
Palavras-chave: Dramaturgias. Ensino. Escola.

Introdução

Ao propor nas aulas de Arte que o estudante entre em contato com Dramaturgias faz-se necessário abordar alguns entendimentos conceituais que discorram sobre o que possa vir a ser a Dramaturgia que se pretende criar o contato. A partir disso, então, torna-se possível tanto refletir quanto colocar em prática como as aulas de Teatro podem se valer de tal conteúdo.

O professor que considerar a Dramaturgia como um espaço amplo de sentidos e ações pode encontrar no paralelo entre suas aulas e a discussão conceitual um campo gerador de uma

[1] Mestrando em Arte-educação através do programa Prof-Artes. Graduado em Licenciatura e Bacharelado no curso de Teatro da Universidade Federal de Minas Gerais. Trabalha desde 2011 com educação, lecionando Teatro para alunos do ensino fundamental e médio em escolas públicas e privadas. Já trabalhou como ator, diretor e dramaturgo em diversos espetáculos, cenas curtas e intervenções urbanas. Dramaturgo, tem exposto seus textos através de leituras dramáticas promovidas em diversos espaços culturais. Entre eles o projeto Janela da Dramaturgia pelo qual publicou dois de seus textos através da Editora Perspectiva. westercastro@hotmail.com.

[2] É Doutor em Arte e Tecnologia da Imagem, ensino de arte, pela EBA/UFMG. Realizou estágio de doutorado na Universidade de Évora em Portugal. Possui Mestrado em Arte e Tecnologia da Imagem (EBA/UFMG, 2004); Especialização em Arte/Educação (FaE/UEMG, 2000); graduação em Licenciatura em Educação Artística (Escola Guignard/UEMG 1998). Professor no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FAE/UEMG). Docente permanente do Mestrado Profissional em Artes - PROFARTES da Universidade Federal de Minas Gerais (EBA\UFMG). Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Conhecimento e Educação na FAE/UEMG. andrade1111@yahoo.com.br

relação cheia de possibilidades pedagógicas e didáticas. Essas possibilidades, de algum modo, ampliam os caminhos por onde percorrer quando a escolha for trabalhar os conteúdos dramatúrgicos do Teatro. O que, por sua vez, apresenta diferentes formas, nas quais se estabelecem diferentes relações no ensino-aprendizagem do componente curricular Teatro nas aulas de Arte.

Quando se trata a ideia de Dramaturgia de forma polivalente nas aulas de Teatro, através também de abordagens metodológicas diversas, permite-se que apareçam diferentes formas de ensinar e aprender e destas diferentes formas nascem diferentes lugares nos quais é provável que surjam variadas áreas de conhecimento, variados métodos de criação e consequentemente várias formas de ensinar e aprender Teatro dentro das escolas.

Desenvolvimento

Ao começar um estudo que pretende discorrer sobre o trabalho a partir do conceito de Dramaturgia, no campo educacional, faz-se necessário definir noções para tal conceito e a partir de definidas estas noções vivenciar suas possíveis investigações. No Teatro como campo de conhecimento não é diferente.

Diante disso, diferentes pontos de vista podem ser apresentados envolvendo alguns teóricos e seus diversos pensamentos acerca do que vem a ser Dramaturgia. É possível relacionar estes pensamentos e vivenciar caminhos possíveis que tais conceitos podem apontar quando o assunto é o estudo do Teatro como área do conhecimento e componente curricular nas escolas de ensino formal. Para começar, usando um dicionário, tem-se

> A dramaturgia no seu sentido mais genérico, é a técnica (ou a poética) da arte dramática, que procura estabelecer os princípios de construção da obra, seja indutivamente a partir de exemplos concretos, seja dedutivamente a partir de um sistema de princípios abstratos. Essa noção pressupõe um conjunto de regras especificamente teatrais cujo conhecimento é indispensável para escrever uma peça e analisá-la corretamente (PAVIS, 2007, p. 113).

A apresentação que o dicionário propõe pode servir como estímulo inicial para a investigação de outras definições sobre Dramaturgia. Em um primeiro momento, Pavis (2007) apresenta uma ideia de Dramaturgia ligada à peça escrita, o texto verbal escrito, suas características e técnicas específicas. Um pouco mais adiante, no mesmo dicionário, Pavis

(2007) define outra noção, noção esta ampliada, pois, coloca a Dramaturgia para além da atividade do escritor, de modo que a

> *Dramaturgia* designa o conjunto das escolhas estéticas e ideológicas que a equipe de realização, desde o encenador até o ator, foi levada a fazer. Este trabalho abrange a elaboração e a representação da fábula, a escolha do espaço cênico, a montagem, a interpretação do ator a representação ilusionista ou distanciada do espetáculo. Em resumo a dramaturgia se pergunta como são dispostos os matérias da fábula no espaço textual e cênico e de acordo com qual temporalidade (PAVIS, 2007, p. 113-114).

Agora já não se tem a Dramaturgia relacionada apenas ao texto escrito, além dele ela se relaciona com o espaço cênico, a montagem, a interpretação do ator, ou seja, com vários constituintes presentes na criação de um espetáculo. De modo que, sob certo aspecto, podem ser considerados dramaturgos, também, o ator, o diretor ou outro profissional envolvido na realização da peça. Um outro sentido para o conceito em questão aponta que "A dramaturgia, no seu sentido mais recente, tende portanto ultrapassar o âmbito de um estudo do texto dramático para englobar texto e realização cênica" (PAVIS, 2007, p. 114). Esse conceito que amplia a ideia de Dramaturgia para além do texto escrito é um conceito que pode estimular professores e estudantes à prática de diversos exercícios. Nessa amplitude, entende-se que possam surgir possibilidades de criar relações em diversas áreas cênicas gerando assim diversos campos para o ensino e aprendizagem de Teatro nas escolas.

De modo que se os estudantes no encontro com o conceito do que vem a ser um dramaturgo chegarem ao exercício de escrever uma cena, pensar em um espaço cênico, desenhar e executar esboços de figurinos ou criar uma sonoplastia eles estarão exercitando diferentes lugares para a elaboração de Dramaturgias. O que se busca dentro da ideia de Dramaturgia é, portanto, um olhar que não excluí esse ou aquele elemento cênico. Quando a intenção é considerar a potencialidade do estudante nas aulas de Teatro o que se aponta é que a potencialidade do estudante e das aulas estão relacionadas diretamente com o fato do conceito ser múltiplo.

Múltiplo no sentido que considera que vários são os constituintes de uma encenação, que vários elementos são trabalhados no processo de criação de um espetáculo ou pesquisados para a ideia de uma peça, ou seja, que um espetáculo é feito de texto verbal escrito, cenário, luz, som, figurino etc. Para cada um destes constituintes dentro de uma peça, cada um a seu modo, pode-se conferir um caráter de Dramaturgia, uma vez que

> Nesta acepção, a dramaturgia abrange tanto o texto de origem quanto os meios cênicos empregados pela encenação. Estudar a dramaturgia de um espetáculo é, portanto, descrever sua fábula "em relevo", isto é, na sua representação concreta, especificar o modo teatral de mostrar e narrar um acontecimento (PAVIS, 2007, p. 113).

A ideia de um relevo como característica do múltiplo, do diverso, corrobora para se discutir a noção de que o conceito de Dramaturgia está presente em vários universos tramados da encenação. As várias formas de se compreender o que é Dramaturgia no Teatro geram olhares que criam possibilidades.

Dentro destas possibilidades, o estudante encontra espaço para se tornar ativo, pois, pode se debruçar sobre diferentes modos de estudar Teatro criando contatos com vários constituintes da construção cênica. De modo que, por exemplo, se aponta o desejo de uma pesquisa sobre o texto escrito isso é possível, se aponta um desejo de pesquisa sobre a elaboração de um figurino isso também é possível. Esses vários caminhos são desafiadores à formação, pois, considera-se que essa amplitude abre possibilidades no apreender. Desconstruindo ou reformulando constantemente formas e meios. A aceitação de vários caminhos para a compreensão de um conteúdo vai de encontro à uma educação que se pensa desafiadora.

Nesse sentido a compreensão acerca do conceito Dramaturgia, conceito de sentido amplo, caminha de forma uníssona com a ideia de uma educação de múltiplas possibilidades para o apreender, pois "Até uma época recente, digamos até o fim da década de 1950, a noção de polissemia não era praticamente admitida. Supunha-se que um texto de teatro veiculava um único sentido, do que o dramaturgo detinha as chaves" (ROUBINE, 1998, p. 48). Hoje, se várias são as Dramaturgias, vários são os dramaturgos e isso significa compreender que estudar Teatro é compreender que existem muitas possibilidades de abordagem na relação ensino-aprendizagem deste conteúdo.

Esse ambiente, essa atmosfera, reforça a importância de considerar a Dramaturgia em seu sentido plural, como várias Dramaturgias, um espaço para múltiplas possibilidades expressivas, criativas, de exercícios diversos nos quais ocorrem transformações na relação do Teatro com o texto escrito, pois

> Certamente uma das pedras de toque do teatro contemporâneo está relacionado às noções de texto e cena, ou na transposição do texto para cena, ou ainda na criação de um texto cênico. Neste sentido podemos considerar a

> noção de dramaturgia sob duas acepções sendo a primeira como o texto propriamente escrito, ou seja, o texto compostos por palavras que será entregue a um grupo de artista para ser encenado, e a segunda em sentido ampliado, no qual há que se considerar que dramaturgia e escrita não estão estritamente relacionadas à palavra e ao verbo, mas sim no acoplamento das diversas materialidades na cena compondo o todo do espetáculo" (MAFFEI DE ARAUJO, 2017, p 192).

O Teatro passa a considerar uma noção sobre Dramaturgia em um sentido plural no qual seus vários constituintes podem ser considerados dramatúrgicos. Cena, movimento, luz, espaço, som, figurino esses e outros constituintes cênicos ganharam um novo olhar. Assim tem-se as possibilidades de estudar, fazer e fruir o Teatro e tais constituintes a partir de lugares que podem ser chamados de Dramaturgia da cena, Dramaturgia do espaço, Dramaturgia da luz, Dramaturgia do figurino, Dramaturgia do som etc. A condição de Dramaturgia dada à diferentes constituintes cênicos (cenário, luz, som, figurino etc) confere diferentes valores as partes de uma peça e daí apresenta-se um campo vasto no qual a relação ensino-aprendizagem de Teatro ganha mais possibilidades diante dos materiais a serem estudados. Isso acontece porque passa a ser possível que se olhe de diferentes modos para o próprio fazer teatral. Na prática o que os estudantes poderão fazer ao estudar Dramaturgias é compreender através das experiências os diferentes processos, os diferentes ofícios, as diferentes engrenagens que cada constituinte pode provocar na sua relação com uma peça teatral. Corrobora-se, assim, com uma atenção a estes constituintes de modo a discutir onde se relacionam e onde apresentam suas especificidades na elaboração cênica. A cada um deles pode-se propor um espaço de pesquisa diferente, pode-se demandar investigações diversas, investimentos particularizados. A Dramaturgia confere diferentes valores aos outros constituintes ao apresentar a ideia de que

> A escritura cênica passa a ser compreendida como uma prática artística não mais necessariamente comandada pela lógica do texto escrito, pois os elementos de linguagem conquistam total independência na configuração de um palco polifônico, em que várias "vozes", vários elementos de linguagem se manifestam, cada qual a seu modo e se relaciona na estruturação do discurso teatral (DESGRANGES, 2006, p. 28).

Ao considerar que as Dramaturgias cênicas agora são múltiplas indo para além do texto verbal escrito o estudante terá contato com um processo de estudo capaz de conferir inúmeras experiências, assim, o ensino de Teatro dentro da escola formal ganha novas possibilidades de se firmar, ainda mais, como uma área de conhecimento múltipla que age sobre diferentes esferas

da formação humana. Mas o que vem a ser essas possibilidades Dramatúrgicas? Pode-se balizar, por exemplo, a ideia de elementos cênicos a partir da noção apresentada por Williams (2010) na qual ele divide os constituintes da cena em grupos

> O teatro é comumente feito de quatro elementos: *fala* (em seu sentido mais geral, englobando, por vezes o canto e o recitativo, bem como o diálogo e a conversação); *movimento* (abarcando gesto, dança, representação física e evento encenado); *espaço cênico* (englobando cena, cenário, figurino e efeitos de luz; *som* (diferente do uso da voz humana – música, "efeitos sonoros", por exemplo (WILLIAMS, 2010, p. 218).

Se existem vários constituintes cênicos sobre os quais se pode conferir a qualidade de Dramaturgia existem também vários tipos de dramaturgos, cada qual em seu campo de atuação. De tal modo que a palavra dramaturgo também estendeu seu sentido. Segundo Pallotini

> Depois de Brecht, a dramaturgia teve seu sentido ampliado, compreendendo a estrutura interna da obra, mas também o resultado final do texto posto em cena com uma finalidade específica, com o intuito de influenciar o espectador de tal forma que o mova inclusive a própria ação. Até como conseqüência desta postura temos hoje em dia mais uma acepção para apalavra dramaturgia. Emerge dessa nova visão a figura do *dramaturgista*, ou *dramturg*, pessoa que procurando extrair todas as possibilidades do texto escolhido para ser encenado, colocando-o no seu contexto, prepara a montagem juntamente como o diretor (PALLOTINI, 2005, p. 14-15).

O que Pallotini (2005) afirma é que o encenador foi um dos primeiros a tomar para si também a tarefa de elaborar uma forma de Dramaturgia. Depois desse movimento, outros profissionais, como cenógrafo, iluminador, sonoplasta também reconheceram seus lugares enquanto dramaturgos teatrais. Quando se pesquisa o conceito de Dramaturgia a partir desta visão que se expande para além do texto escrito expande-se, também, uma visão que reconstrói a ideia de *texto cênico*, uma visão que

> Tiende a abrirse camino progresivamente uma concepción (fundante) del espetáculo teatral como texto complejo, sincrético, compuesto por más textos parciales, os subtextos de diversa materia expresiva (texto verbal, gestual, escenográfico, musical, texto de las luces, etc.) y regido, entre otras cosas, por una pluralidad de códigos a menudo heterogéneos entre si y de diferente especificidad (DE MARINIS, 1997, p. 23)[3].

[3] Tende a abrir progressivamente uma concepção (fundante) do espetáculo teatral como texto complexo, sincrético, composto de textos mais parciais, subtextos de vários materiais expressivos (verbal, gestual, cenográfico, musical,

Ao se considerar a Dramaturgia para além da peça escrita procura-se criar um ponto de vista que busca dar atenção aos diferentes diálogos da cena e, assim, valorá-los de formas variadas em um processo de montagem de exercícios, por exemplo. Nestas possibilidades de valoração dos constituintes cênicos para além da indicação do texto escrito, o Teatro, enquanto expressão, se fortalece como forma artística, pois, se fortalecem todos os seus elementos. E deste modo, também, como já dito, amplia-se as possibilidades do que se trabalhar e de como se trabalhar o Teatro dentro do ensino formal.

A Dramaturgia teatral já não é somente a peça escrita. A Dramaturgia é, e ao mesmo tempo cria, uma espécie de rede onde os elementos cênicos ganham a possibilidade de serem observados, considerados e trabalhados. Nessa rede é possível encontrar diversas possibilidades de como tratar os constituintes dramatúrgicos e de como abordá-los nas salas de aula, por exemplo. Esta rede, a Dramaturgia, se apresenta, também, como um lugar no qual as possibilidades de trabalhos se multiplicam a medida que não há um único ponto de partida, tão pouco um único ponto de chegada, ou seja, a possibilidade de várias Dramaturgias permite diversos percursos didáticos e metodológicos. Nessa forma de pensar

> Eugenio Barba definiu dramaturgia como o trabalho de entretecer, numa obra, elementos dramáticos e elementos plásticos, acústicos, poéticos e acidentais. O dramaturgista, nessa óptica, trabalha menos com textos do que com uma texturização. Assim, o dramaturgista contemporâneo é uma figura em constante dialogo, agindo para criar e encontrar tramas e texturas complexas (PAIS, 2004, p. 10).

Esta ideia acerca do conceito de Dramaturgia apresenta noções que ampliam as possibilidades do trabalho com tal conceito tanto dentro dos processos de montagem de um espetáculo como dentro das aulas de Teatro. É possível considerar a Dramaturgia como um lugar diverso quando se monta um espetáculo e esse lugar diverso também deve ser considerado quando se encara a Dramaturgia como possível material do estudo nas salas de aula. Essa diversidade pode gerar um encontro, um diálogo, com diferentes áreas do conhecimento. Uma sala de aula viva, ativa, com aulas de Arte dinâmicas necessita de materiais que fomentem suas metodologias também de forma viva e dinâmica. A Dramaturgia permite que diferentes relações, em diferentes momentos, sejam estabelecidas na relação ensino-aprendizagem.

texto das luzes, etc.) e governado, entre outras coisas, por uma pluralidade de códigos muitas vezes heterogêneos entre si e de diferente especificidade.

Pode-se entender que ao tratar o conceito Dramaturgia de forma múltipla cria-se e caminha-se por vários territórios cênicos. Nestes territórios professor e estudante deparam-se como esferas de possibilidades que podem interferir nos modos de como se ensina e como se aprende Teatro. Ao considerar tal ampliação e na intenção de estudar Dramaturgia dentro da escola o primeiro exercício é de justamente compreender que a Dramaturgia já não se encontra somente no lugar do texto, mas também se configura em vários outros componentes cênicos. De modo que ao pretender-se considerar o educando como aprendiz de dramaturgo e pesquisador de Dramaturgias dentro das aulas de Teatro, pretende-se, também, considerar que o lugar de ação do Teatro se expandiu, sua forma de se expressar, de ser visto, de ser estudado e de ser praticado.

Alguns estudos relacionam a expansão de novas possibilidades dramatúrgicas à uma evolução tecnológica, uma evolução dos meios tecnológicos que possibilitaram diferentes formas de se estudar o Teatro expandindo este estudo para além do texto escrito exclusivamente. Se o Teatro tem como uma de suas características a efemeridade em sua ação, os meios de registros são importantes ferramentas para o estudo de alguns espetáculos. Nesse sentido é que alguns estudos consideram, por exemplo, a possibilidade de registrar um acontecimento teatral em vídeo com um incentivo a ver e considerar outros constituintes cênicos como constituintes dramatúrgicos. Em uma destas referências lê-se que

> Esse "abandono" do texto se dá por um lado em função do advento da tecnologia para apreensão do momento teatral, fotografias e filmagens, que tornaram possível uma análise mais precisa dos demais aspectos do espetáculo como arte, direção, atuação (BAUMGÄRTEL E DA SILVA, 2009, p. 146).

Compreender os avanços tecnológicos e associá-los a ideia que expande o conceito de Dramaturgia é importante no sentido de aproximar, mais uma vez, tal conceito à pratica educativa. Pois o cenário atual da educação está se transformando por avanços tecnológicos que se relacionam diretamente com uma nova forma de aprender e ensinar. Novas tecnologias interferem em novos modos do ensino-aprendizagem em todos componentes curriculares e a Arte não está isenta da experimentação de novas formas didáticas.

Tais valores devem ser encontrados nas novas formas de se ensinar e aprender Teatro nas escolas. Novas formas de registros devem ser consideradas. Novas formas de fruição devem ser experimentadas. Há um universo metodológico amplo a se explorar quando o assunto é ensino de Teatro e o ensino de Dramaturgias dentro da sala de aula. A possibilidade de estudar

a ação do corpo em cena como material de pesquisa teatral, por exemplo, renova o olhar sobre o próprio Teatro e seus componentes. Agora é possível estudar diversos componentes de uma encenação de diversos modos, por um documentário na TV, por um vídeo na internet etc e essas novas formas de se ver se relacionam como um processo social e cultural que a escola constrói. As Dramaturgias acompanharam esse progresso social e cultural ao se posicionarem como múltiplas e deste modo tornam-se um lugar producente para a experiência ampla dos alunos em vários lugares do estudo teatral. Compreende-se que, nos dias de hoje, diante de tantas possibilidades de se pesquisar um objeto, diante de tantos recursos tecnológicos, por exemplo, o professor de Teatro considera que os materiais cênicos não se encontram presentes somente nas peças escritas. Reitera-se, assim, que estudar a expressão teatral não é mais só estudar textos escritos. Mas investigar no Teatro outros constituintes passíveis de serem pesquisados. É nesse sentido que a ideia de novas Dramaturgias corrobora para a ideia de que existem novos Teatros a serem visitados.

Os significados sobre o que é um texto de Teatro se ampliaram e isso levou a compreensão acerca do que é Dramaturgia para um campo variado. Continua-se entendendo o texto como um elemento cênico, mas não o único. Como escreve Lehmann (2004),

> O texto no sentido de um conjunto essencial de significados, geralmente de um "drama" é fixado por escrito, de modo que a encenação poderia modificar, modular, acentuar, radicalizar, mas não ignorá-lo por completo. Este texto continua sendo um elemento constituinte para o teatro até os dias de hoje. (Se concebemos o texto como "roteiro" num sentido mais amplo, ou seja, se compreendemos uma performance, um ritual, uma montagem teatral como realização de um projeto, este sempre será uma espécie de "texto", independente se este é fixado por escrito ou não, e todo tipo de encenação continuará o duplo ou a sombra de algo que a precede) (Lehmann, 2004, p. 1).

De tal modo que, seja sobre o texto escrito para a cena ou qualquer outro constituinte cênico, a Dramaturgia que interessa ser estudada em sala de aula é a Dramaturgia que valoriza os movimentos, as ações presentes na expressão teatral como um todo e que estudar Teatro é, de algum modo, compreender que existem várias Dramaturgias na cena. E essas Dramaturgias estão presentes em vários de seus elementos. O Teatro nunca foi feito somente do texto escrito, mas através da possibilidade de considerar seus demais componentes como dramatúrgicos é que se estimulou outras formas de pensar e fazer Teatro. Esse estimulo chega até as ações em sala de aula e o estudo do Teatro ganha uma dinâmica que favorece o ensino e seu aprendizado, pois, atenta-se, a partir daí, a mais de um elemento da encenação. E talvez aponte-se um lugar

no qual a Dramaturgia possa ser considerada uma forma de se ver, praticar, estudar, ensinar e aprender o Teatro como um todo.

Considerações finais

Muito se fala em Dramaturgia no cenário das artes cênicas atualmente. Aliás, a Dramaturgia é um dos constituintes cênicos que, de alguma, forma acompanha a expressão teatral através dos tempos. Desde a poética de Aristóteles até os processos contemporâneos, por exemplo. De modo que quando se fala em artes cênicas é possível, também, se falar dos posicionamentos das Dramaturgias diante delas.

Diferentes lugares, processos, meios e diferentes propósitos circundam o modo de ver e trabalhar o constituinte dramatúrgico no Teatro. Essas diferentes formas apresentam lugares possíveis para os entendimentos acerca da acepção do conceito, do termo, da ideia de Dramaturgia. Colocando a ideia sobre Dramaturgia constantemente em um lugar ativo de análise, discussão e prática. Seja para reafirmar um pensamento, seja para rejeitar um outro.

Esse lugar, ora protagonista, ora antagonista, posiciona a discussão sobre Dramaturgia em diferentes lugares, mas sempre em lugares fundamentais para se investigar, vivenciar e respeitar novas formas de culturas e pensamentos. Sejam nos espaços da crítica, das montagens cênicas ou da escola e o ensino do Teatro. De algum modo o que vem se discutindo constantemente é o espaço da Dramaturgia dentro do Teatro. Ainda que esses diferentes lugares possam representar diferentes modos de considerar o próprio termo Dramaturgia, o que se apresenta é uma ideia de lugares, de espaços, de como operar e usar tal constituinte variando sua forma de pô-lo em algo ou retirá-lo de algo. Como se metaforicamente o Teatro fosse uma estante e a Dramaturgia um objeto que desloca-se de prateleira à prateleira: mas também o material de que são feitos os livros.

Assim é possível ver e usar a Dramaturgia como variável nos processos cênicos. Ora pelo início, ora pelo fim, ora pelo meio, ora de alto para cima, ora de cima para baixo, mas ainda é importante entender a ideia que a Dramaturgia pode representar uma forma de compreender o Teatro como um todo. Que o novo lugar da Dramaturgia possa reconfigurar a própria noção do Teatro. Não mais um lugar paralelo, externo ou aplicável conforme o desejo da elaboração cênica. Um lugar que nomeia uma nova forma de pensar e fazer Teatro. Como se fosse provocado um deslocamento espacial desses termo, o deslocamento do de fora para toda a atmosfera cênica. Um novo processo cênico denominado de Dramatúrgico não pelo

modo de como se usa tal constituinte, mas sim por considerar possível uma inversão na qual o Teatro torna-se fruto da Dramaturgia cênica.

Referências

BAUMGÄRTEL, Stephan Arnulf e DA SILVA, Heloisa Marina (ARTIGO) **"Possíveis Processos Da Escrita Teatral Contemporânea**". DISPONIVEL EM: http://periodicos.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/14164/9242. Acesso em 20/07/2019.

DE MARINIS, Marco. **Comprender el teatro:** lineamientos de una nueva teatrologia. Buenos Aires: Editorial Galerna, 1977

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador.** 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2003.

MAFFEI, Paulo Ricardo de Araujo, (ARTIGO) **Texto e cena, cena é texto: apontamentos sobre a produção do enunciado cênico no teatro contemporâneo**. DISPONIVEL EM: https://periodicos.unifap.br/index.php/letras/article/view/3287. Acesso em 20/07/2019.

ROUBINE, Jean-Jacques. **A linguagem da encenação teatral**. Tradução: Yan Michalski. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

PAIS, Ana. **O DISCURSO DA CUMPLICIDADE – dramaturgias contemporâneas**. Lisboa: Colibri – artes gráficas Ltda, 2004

PAVIS, Patrice; GUINSBURG, J.; PEREIRA, Maria Lúcia. **Dicionário de teatro.** São Paulo: Perspectiva, 2007.

WILLIAMS, Raymond**. Drama em cena.** Tradução: Rogério Bettoni. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

O AMOR EM UM CONTEXTO VIOLENTO: UMA EXPERIÊNCIA EM ENSINO APRENDIZAGEM TEATRAL NO CUCA JANGURUSSU

Roberta Bernardo[388] – CUCA/IFCE

Resumo
Este relato de experiência reflete sobre minha prática de ensino aprendizagem teatral juntos aos jovens em um contexto violento na cidade de Fortaleza. Com o objetivo de proporcionar a percepção de si, no seu contexto social, econômico e cultural a fim de criar outras narrativas de vidas, este estudo tece reflexões sobre o percurso didático das turmas dos cursos básicos de teatro ofertados pela Rede CUCA Jangurussu. Nesse processo, surge a questão: Diante de um território violento, como criar espaços de amor e acolhimento no fazer teatral? Escolhi de forma metodológica "os rituais" (nordestinos, cearenses e cotidianos), desenvolvidos em quatro etapas. 1 - Rodas de debates e exercícios para percepção de si e do contexto; 2 - Atuação juvenil como partilha de seus conhecimentos; 3 - Composição cênica; 4 - Apresentações. Atualmente, uma das turmas está em autoavaliação e esta pesquisa será desenvolvida e sistematizada com a orientação do ppgartes do IFCE.
Palavras-chave: Amor e educação. Ensino aprendizagem. Juventude.

Introdução

Ser jovem é ter certezas e residir em dúvidas. É ser um estranho no mundo. É olhar a cidade, o bairro, a si e ao outro. Observar. Tentar entender o contexto social, político, cultural e educacional. Perceber as necessidades dos habitantes ao seu redor. É lutar pelo óbvio. Mover-se. Criar espaços de resistência e efetivamente colaborar para o desenvolvimento de vidas com qualidade.

Este recorte é meu olhar para os percursos presentes nas juventudes das periferias de Fortaleza, território que resido há mais de sete anos como professora de teatro.

Esses jovens, inventam a vida junto aos projetos e ONG's, onde o fazer educativo, artístico e cultural proporciona o autoconhecimento e espaços para que os mesmos consigam alcançar as suas expectativas e as sociais.

[388] Mestranda em Artes (IFCE). Pós graduanda em ensino de artes pela FUTURA. Licenciada em Teatro (UFC) e atriz formada pelo Curso de Arte Dramática (CAD/UFC). Técnica em Dança pelo IACC/SENAC/SECULT. Professora de teatro da Rede CUCA Fortaleza. Desenvolve pesquisas com teatro, dança, intervenção urbana, educação e juventudes. robertabernardo00@gmail.com.

Ao reconhecer a importância dos espaços citados acima e compreendendo que uma grande parcela dessa juventude não possui condições essenciais para o exercício da sua cidadania, é preciso cuidar da base para uma transformação social. Como ainda, faz-se necessário a existência de políticas públicas juvenis para fortalecer ações que preencham essa lacuna, e assim, o jovem possa se desenvolver e trilhar novas oportunidades para sua vida, a da sua família e de sua comunidade, tornando-se um cidadão consciente de seus direitos e deveres, além de ser um agente transformador.

Desse modo, ressalto a existência da Coordenadoria da Juventude de Fortaleza, que desde 2009 trabalha na intenção de garantir direitos e de possibilitar a construção e o exercício da cidadania juvenil. Tal política pública está em funcionamento em equipamentos conhecidos como CUCA – Instituto de Cultura/, Arte, Ciência e Esporte, atualmente existentes em bairros periféricos, de vulnerabilidades econômicas, sociais e emocionais, da cidade de Fortaleza, como o Mondubim, a Barra do Ceará e o Jangurussu.

Dentro das ações dessas Instituições, são ofertadas oportunidades de formação nas áreas artística, educacional, social e esportiva visando potencializar a diversidade de formações para juventude. Diante disso, é percebido que o público jovem, alvo de tantas expectativas e repleto de anseios, juntamente com essas possibilidades, têm despertado seus afetos, identificações, saberes e acessado diversas formações.

Tendo como pilar central os direitos humanos, e através do esporte, empregabilidade, leitura, cursos profissionalizantes, protagonismo juvenil, trabalhos comunitários, auxílio psicossocial e artes, forma-se uma rede de proteção e assistência continuada para os jovens das áreas de maior vulnerabilidade social de Fortaleza.

A partir desse breve contexto, este relato de experiência tem como foco apresentar minha atuação em cursos de formação básica em teatro em um contexto social específico, o violento. O estímulo para esta pesquisa é a compreensão da efetivação do verbo amar no desenvolvimento de práticas de ensino aprendizagem teatral com jovens da periferia de Fortaleza. Como falar de violência sem ser violento? Como produzir artisticamente e não violentar o público? Como produzir a partir de poéticas do amor?

O bairro Jangurussu, território onde atuo como professora de teatro, assim como outros bairros periféricos, tem suas violências advindas do histórico não educacional, mas as ações da política pública para juventude de Fortaleza criam espaços para a construção e desenvolvimento de outras histórias, narrativas e atuações. Diante disso, irei falar de amor, de teatro, de ensino

aprendizagem, de educação não formal e de juventude, com o objetivo de refletir sobre como o diálogo dessas práticas proporciona e realiza mudanças na história de vida dos jovens envolvidos, pois "afinal, uma autêntica educação para o amor é aquela que consiste, antes e acima de qualquer coisa, em cultivar as relações humanas. Pois, cultura sem amor é destruição e conhecimento sem amor é desorientação" (STAROSKY, 2015, p. 98)

Nessa perspectiva, os encontros dos cursos são realizados em quatro etapas, onde a primeira é guiada por perguntas, interação, percepção de si e do/a outro/a; a segunda é a contextualização do território físico e textual; a terceira, criação cênica em coletividade e a quarta é composta por experimentos e exposição dos discursos cênicos desenvolvidos pela turma, para o reconhecimento de como os jovens estão percebendo os conhecimentos produzidos e a convivência em grupo, pois "além do puro existir, necessitamos também de ser amados. Não basta amar, é preciso sentir-se amado" (STAROSKY, 2015, p. 98).

Desse modo, essa proposta segue enquanto formação humana e artística continuada para e junto às juventudes, onde a partir da formação teatral que envolve corpo, espaço, interpretação teatral e leitura dramática, os jovens são estimulados a despertar quem são consigo, com o/a outro/a, onde moram e como podem intervir de modo consciente nas suas histórias e de sua comunidade, como estudantes de teatro e humanos sensíveis.

É válido salientar que esse processo teatral estabelece com o cotidiano dos jovens uma relação próxima ao sentido de experiência de John Dewey (2010) em sua obra "A arte como experiência". Na acepção do autor, uma verdadeira experiência ocorre na interação ativa do indivíduo com os acontecimentos de seu mundo. Assim, a "verdadeira experiência", é dotada de qualidade estética, que ainda de acordo com Dewey, está sob o mesmo padrão de uma obra de arte. Tal "experiência" se opõe a simples reprodução, ao mecanicismo, à repetição arbitraria, à inexistência de objetivo, e é integrada pela atuação coletiva da prática. Não seria esta uma possibilidade estética de respirar o amor em um contexto de violência?

Diálogos teóricos

Pensar a cidade. Viver a cidade. Ouvir, observar, sentir a cidade. De acordo com Carrano (2003) em seu livro "Juventudes e Cidades Educadoras, a legitimação das diversas formas de educar em diálogo com o histórico cultural do sujeito, faz com que o mesmo não seja identificado apenas como aluno, mas como um ser que se desenvolve junto a cidade em movimento. Desse modo, percebo na prática da educação não formal que "o modo de educar

surge como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades que dele participa" (GOHN, 2006, p. 03). E partindo do pressuposto que o processo educativo se relaciona diretamente com a prática social, o contexto teatro e procedimento metodológico, desenvolvo, enquanto aporte teórico, três direcionamentos: Experiência, formação dos professores e práticas metodológicas.

Larrosa (2002, p. 02) afirma que experiência "é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca". Assim, fica a critério do/a professor/a refletir e relatar sobre o que lhe toca, abrir espaço para que os educandos narrem como cada um/a se percebe na sua rua, bairro, cidade para coletar material para sua práxis.

Nessa perspectiva, o/a professor/a, mesmo considerando o recorte de perfil na formação do profissional, precisa estar disponível a dialogar com os territórios, com o público-alvo e com a cidade. Suas experiências formativas não devem ser focadas apenas na técnica do ensinar e do fazer artístico, mas ainda em uma formação humana sensível de escuta qualitativa. Esta, segundo Yin (2016), se relaciona também com o sentir, perceber, observar, proporcionar espaço para que o sujeito possa mostrar como se percebe no seu contexto social.

Essa percepção esta diretamente relacionada com as práticas metodológicas, que segundo Koudela e Santana (2005),

> "Não somente na esfera do teatro, como em qualquer área do conhecimento, os pressupostos epistemológicos de uma metodologia do ensino necessitam proporcionar o conhecimento da estrutura teórico-prática dos procedimentos que levam à aprendizagem". (Koudela e Santana, 2005, p. 2)

Assim, a intenção é analisar as práticas já existentes em diálogo com a pedagogia do teatro, que por sua vez apresenta variadas vertentes de ensino.

Esses direcionamentos são utilizados como pressupostos para que o/a professor/a se reconheça dentro do contexto da educação não formal ofertada pela Rede CUCA. Considerando que não estou aqui refletindo apenas sobre educação, mas ainda sobre arte, dialogo com Rolnik (1993) ao dizer que o professor precisa ser um aprendiz/criador para poder conduzir um educando ao aprendizado.

Diante disso, ressalto a relevância de compreender as construções de identidades nas juventudes, pois quando discorremos sobre territórios, não apenas o geográfico periférico, mas o simbólico de cada jovem, como e onde este se percebe e se constitui, é quando há o diálogo com as identidades juvenis.

Certeau (2014) diz que a invenção é limitada, contudo, até se chegar a este limite há muito para ser investigado, pois o poder da palavra dita por um jovem após uma percepção, os seus movimentos, a sua escrita, a sua imaginação dialogada com a sua história e suas afetações, faz com que ocorra uma mudança na sua identidade, como ainda, pode direcioná-lo a reflexões sobre si, sobre o outro e seu contexto. Para tanto "o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor, que podemos ou não conceder uns aos outros" (FREIRE, 1996, p. 25). Deste modo, podemos propor e gerar crítica reflexiva estética nesses territórios e ressignificar as produções massivas para um lugar enquanto experiência formativa.

Caminhos didáticos

Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ver do universo…
Por isso a minha aldeia é tão grande como outra qualquer,
Porque eu sou do tamanho do que vejo
E não do tamanho da minha altura…
Fernando Pessoa (2005)

Pessoa (2015) narra sobre percepção tanto de si quanto do contexto que se está inserido. Logo, foi a partir do exercício de perceber a turma, que as aulas de teatro iniciaram no CUCA Jangurussu, com a seguinte pergunta: por que fazer teatro? As respostas foram as mais diversas: "Quero perder a timidez"; "Foi o único curso que sobrou vaga"; "Não tinha nada para fazer em casa"; "Minha mãe me mandou.". Diante dessas respostas apresentei aos jovens algumas técnicas corporais e vocais, com o foco de despertar limites e possibilidades criativas de modo individual e coletivo. A turma ainda praticou leituras e interpretações de textos teatrais, onde os jovens eram estimulados a realizar um paralelo das questões abordadas nos textos com situações do cotidiano. E por fim, apresentaram experimentos cênicos como contação de história na biblioteca da Instituição, como no registro abaixo da apresentação do teatro para uma turma de esportes.

Fig. 1 Contação de história com estudantes de teatro do CUCA Jangurussu

Fonte: Arquivo pessoal

Todo o processo narrado acima iniciou com 15 participantes e foi finalizado apenas com dois jovens. Esses que estão em cena na Fig. 1, eram os monitores[389] dos cursos.

O fato dos estudantes não terem finalizado o curso é visto enquanto evasão, em decorrência de um contexto que chamamos de violento. Para melhor compreender a realidade da comunidade, elenco a seguir algumas ocorrências durante os cursos e que considero enquanto violência.

1. Jovem em estado de consumo de drogas em sala de aula, sem conseguir se concentrar e interrompendo o desenvolvimento da turma;
2. Jovem, diariamente, com ataques epiléticos, trazendo, assim, um clima de tensão para a aula;
3. Jovem com ideação suicida, o que paralisava a aula para ocorrer o acompanhamento psicossocial no equipamento;
4. Xingamentos e agressões entre os jovens da turma nos intervalos e durante as aulas.

Além das questões acima, ainda nos relacionamos com drogas ilícitas escondidas dentro dos banheiros e policiais com ações truculentas com os jovens já tão vulneráveis. (Não apenas os jovens estão vulneráveis, mas nós profissionais também.) Eu, enquanto professora me aprofundei em um quadro depressivo e por orientação psicoterapêutica fui afastada da sala de aula temporariamente, porém continuei no equipamento e passei a olhar para aquele território de outra perspectiva. Não queria falar de violência. Não queria perder o emprego. Não queria

[389] Os monitores são jovens entre 15 e 29 anos que se submetem a uma seleção e quando aprovados, recebem uma bolsa de R$ 400 reais por mês para auxiliar nas aulas de teatro. Cada seleção tem durabilidade de 5 meses de atuação.

desistir daqueles jovens! Eu, enquanto mulher, negra e da periferia, sei o quanto é difícil criar outros modos de vida. Desse modo, quero falar, despertar e praticar o amor. E eis o meu desafio junto a um processo de ensino aprendizagem teatral no CUCA Jangurussu.

Diante disso, entendendo quem são aqueles jovens, como funciona o contexto onde estamos e o que queria naquele lugar, ou melhor, como poderia colaborar para a qualidade de nossas vidas, que escolhi trabalhar com rituais. Na intenção de criar outros modos de relação em grupo, despertar respeito, proporcionar espaço de fala com técnicas teatrais, que agora já não era aula, eu chamada de encontros de teatro, desenvolvi outro *modus operandi*.

O primeiro momento foi a partilha e prática de rituais nordestinos e cearenses, processo conduzido pelos jovens e mediado por mim, onde cada um desenvolveu sua pesquisa e trouxe propostas de vivências para a turma. Esta didática criou um espaço para que a turma compartilhasse seus conhecimentos e quase não existia falta dos participantes. Em seguida apresentei os rituais cotidianos. Esse momento foi conduzido por mim e os encontros passaram a ocorrer nos espaços abertos do CUCA Jangurussu. Os estímulos eram cantar cantigas de roda, abraçar, ficar parado na frente de alguém e apenas olhar, cumprimentar com apertos de mão e falar como estavam se sentindo. Criando assim, vínculos entre os jovens, que de início abraçavam apenas com uma parte do corpo e no fim do processo estavam se permitindo abraçar de corpo todo. A seguir é possível ver um registro dessa fase, onde já é perceptível a mudança.

Fig. 2 Estudantes de teatro do CUCA Jangurussu

Fonte: Arquivo pessoal

O terceiro momento foi dedicado às práticas de leituras e debates sobre rituais no teatro. Mediei esse tópico com artigos para que a turma desenvolvesse o processo de autonomia e apropriação de fala sobre o que estava sendo estudado e praticado.

Por fim, as narrativas de contos ritualísticos. Esse processo foi conduzido pelos jovens, onde cada um trouxe um conto e em seguida criaram cenas. Das narrativas expostas foi tecido o espetáculo teatral intitulado de "Corpo Casa", que é possível ver o registro abaixo.

Fig. 3 Grupo de Teatro do CUCA Jangurussu apresentando o espetáculo baseado em rituais: "Corpo Casa", 2019.

Fonte: Arquivo pessoal

A turma se intitulou enquanto grupo e a peça participou do Encontro das Artes da Rede CUCA. Este evento abrange dança, teatro, música, fotografia, audiovisual e libras. É um momento de partilha das artes da Rede CUCA.

O grupo de teatro segue com uma agenda de apresentações e indagações sobre si. A realização do espetáculo mostrou, para os jovens que estão fazendo teatro no CUCA Jangurussu, para o público e até para nós, que é possível ter outras perspectivas de vida, que não sejam tristes e de vulnerabilidades.

Considerações finais

Observar. Perceber as possibilidades de movimentos. Andar. Seguir. Inventar modos de estar. Querer desistir. Duvidar. Não, a tentativa é construir junto aos jovens outras narrativas de vidas. E além disso proporcionar uma formação básica continuada em teatro. Desse modo,

o propósito deixou de ser apenas meu, mas de toda equipe (coordenadora, gerente, educadores sociais) que passou a praticar outras estratégias de diálogo e mediação. Logo, em sala de aula passamos a escutar: "o fazer teatral no Jangurussu me propõe chaves para os porões de mim e assim observar o que é medo, vergonha, ao mesmo tempo que consigo encontrar potência, força, luz" (Josieldo Pereira dos Santos, 23 anos). Essa fala nos encoraja, nos estimula a resistir e podemos ver que o planejamento proposto trouxe enquanto retorno um jovem que entende mais de sim, logo podendo se perceber interagindo em grupo.

Tivemos outros relatos como "no teatro tenho a possibilidade de sair desse mundo e ir para um mundo paralelo, sem medo do julgamento de outras pessoas" (Pedro Igor Alves dos Santos, 27 anos). Esta fala, de início, nos despertou receio de gerar alienações nos jovens, mas seguimos encorajando os mesmos em suas práticas, pois, talvez, nesse primeiro momento, criar mundos paralelos seja um modo de lidar com as vulnerabilidades expostas e poder ser, apesar do contexto de cada estudante de teatro. O passo em seguida é desenvolver diálogos entre os mundos paralelos com os vulneráveis, violentos.

Por fim, direcionar esses jovens a exercer sua produção pessoal e artística, dado que "foi no CUCA Jangurussu que me percebi fazendo teatro enquanto profissional, mesmo que todos os dias seja uma luta diferente para poder se manter fazendo arte na periferia" (Marnylton Santos da Silva, 23 anos). Sim é uma luta, mas não estamos sozinhos, pois foi a política pública para juventude praticada no CUCA Jangurussu que potencializou a importância do fazer teatral com liberdade para a criação de metodologias. Assim, proporcionando espaço para o protagonismo dos/as profissionais e para que a juventude se perceba e possa exercer suas autonomias.

Referência

BONDÍA Larrosa, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência Revista Brasileira de Educação**, núm. 19, jan-abr, 2002.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Juventudes e cidades educadoras.** Petrópolis: Vozes, 2003.

CERTEAU, Michel. **A Invenção do Cotidiano 1 - Artes de Fazer.** Editora Vozes. 1998.

DEWEY, J. **Arte como Experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa.** São Paulo. Paz e Terra. 1996.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

KOUDELA, Ingrid Dormien Koudela; SANTANA, Arão Paranaguá. **Abordagens metodológicas do teatro na educação.** Ciências Humanas em Revista - São Luís, V. 3, n.2, dezembro 2005.

YIN, Robert, K. **Pesquisa qualidade do início ao fim**. Tradução: Daniel Bueno. Revisão técnica: Dirceu da Silva – Porto Alegre: Penso: 2016.

PESSOA, Fernando. **Poesia completa de Alberto Caeiro.** São Paulo: Campainha da Letras, 2005.

ROLNIK, S. **Pensamento, corpo e devir**. Uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. Cadernos de subjetividade, 1993 – pucsp.br. Disponível em:<http://revistas.pucsp.br/index.php/cadernossubjetividade/article/view/38134>: Acesso em: 20 de março de 2019.

STAROSKY, Enio. **Amor e educação** em C.S. Lewis e Josef Pieper. 2015. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2015. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1050?locale=pt_BR> Acesso em: 20 de Março de 2019.

O ARTE-EDUCADOR E A PINACOTECA DO AMAZONAS

Mariene Mendonça de Freitas [1] – UFAM
Rosemara Staub de Barros Zago [2] – UFAM

Resumo
A presente pesquisa tem como objetivo refletir sobre a mediação cultural entre o museu Pinacoteca do Estado do Amazonas e o arte-educador. Trata-se de uma pesquisa de campo, em que se utilizou como procedimento metodológico de coleta de informações a observação direta não participativa e a entrevista. A primeira parte do trabalho consiste em uma breves apontamentos acerca do museu e sua função/relação social e educativa, a segunda parte traça a trajetória histórica da Pinacoteca do Amazonas e delineia a recepção e ação educativa do arte educador no espaço museal da Pinacoteca do Estado do Amazonas.
Palavras-chave: Pinacoteca. Mediação Cultural. Arte-educador.

Introdução

Esta pesquisa possui como objeto de estudo a mediação cultural desenvolvida pela Pinacoteca do Estado do Amazonas junto à atividade profissional do arte-educador. A Pinacoteca do estado devido abrigar numerosa coleção de pinturas de artistas da região amazônica exerce importante papel junto ao público da arte-educação, o que faz com que a mediação desenvolvida por esta instituição museológica figure como o grande vetor do patrimônio pictórico da cidade de Manaus para a sociedade. O recorte da pesquisa é a ação mediadora da pinacoteca junto aos arte-educadores do nível básico de ensino.

A Pinacoteca do Amazonas foi fundada no ano de 1965, sendo hoje uma instituição detentora de um acervo de quase duas mil obras de artes visuais, obras estas que pertencem ao patrimônio material e artístico do Estado. A maior parte as obras contidas neste acervo são pinturas.

A criação institucionalizada da Pinacoteca, segundo dados disponibilizados pelo Governo do Amazonas na página online da instituição, ocorreu em 18 de junho do ano de 1965,

[1] Professora do Curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais UFAM , mestranda em Sociedade e Cultura na Amazônia-UFAM. E-mail marie.artes@hotmail.com.
[2] Doutora em Comunicação e Semiótica PUC São Paulo-Arte Educadora-Diretora da FAARTES -UFAM .E-mail: rosemarastaub@gmail.com

no governo de Arthur César Ferreira Reis. O artista plástico amazonense Moacir Andrade, representando a classe de artistas, agiu como o membro articulador entre o governo de Ferreira Reis e os artistas da cidade de Manaus à época. Os artistas locais almejavam uma Pinacoteca para abrigar as pinturas dos artistas amazonenses desde os anos de 1950.Com a expansão das atividades culturais que se proliferaram na cidade com ações do grupo de jovens artistas "Clube da madrugada", de criação da Pinacoteca era uma aspiração já emanada da classe artística.

Historicamente o museu é um lugar de abrigo de coleções, relíquias, discussão intelectual e formação de saberes, configurando-se como um espaço propício para o desenvolvimento de práticas pedagógicas oriundas do processo escolar. Quando a educação sai da sala de aula e entra no museu, Andrade (2013, p.7), ela recebe o nome de educação museal, posto se desenvolver neste ambiente e por meio desta estrutura.

Quem realiza a ponte entre as peças artísticas ou não artísticas pertencentes a uma sociedade é a instituição pública, que assim o faz através da mediação cultural. Segundo Lamizet (1999), a mediação cultural é uma ponte entre o objeto cultural e o público.A mediação cultural exerce o papel de mantenedora do diálogo sensível entre o expectador e o patrimônio cultural.

Nas artes, por exemplo, os museus e galerias desempenham o papel mediador da cultura artística, fomentando o acesso do público ao patrimônio artístico das cidades. Esta espécie de "troca" entre o público e a cultura é capaz de despertar sensibilidade, conhecimento e o sentimento de pertença de um povo, contribuindo com o fortalecimento de sua identidade.

Sendo assim, os estudos que pensem o patrimônio e sua relação com o arte-educador se tornam cruciais para a compreensão da arte-educação enquanto formação cultural, educativa e sensibilizadora.

O museu, a arte e a educação

A associação entre a arte e o museu remonta ao período da Grécia antiga. O museu tem seu nome ligado às nove musas gregas, que seriam representantes das artes, da memória e da imaginação. O *mouseion*, (musa, em grego) tinha como serventia a função de ser um espaço templo, aonde os objetos dispostos, Suano (1986, p.9) tinham como função homenagear e agradar aos deuses, além de ser um ambiente para discussões intelectuais.

O objetivo do museu segundo o Conselho Internacional de Museus, (ICOM), é servir a sociedade, educando-a e participando do seu desenvolvimento, conhecimento e experiência sensível, conforme destacamos no fragmento a seguir:

> A maioria dos países definiu o museu, pelos textos legislativos ou por meio de suas organizações nacionais, de formas variadas. A definição profissional de museu mais conhecida atualmente continua sendo a que se encontra nos estatutos do Conselho Internacional de Museus (ICOM), de 2007: "o museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público, que adquire, conserva, estuda, expõe e transmite o patrimônio material e imaterial da humanidade e do seu meio, com fins de estudo, educação e deleite" (DESVAILLÉS, MAIRESSE, 2013, p. 52)

Historicamente, o museu passou por algumas funções sociais distintas até chegar à função que vem recebendo na contemporaneidade. Para os gregos antigos o museu era destinado à atividade interdisciplinar de culto aos deuses, produção de arte e de estudo em ciências, literatura e filosofia. Na idade média, o interesse pelas coleções de arte estivera sob domínio da igreja católica, que usava as coleções para atrair o interesse dos fiéis.

Foi a partir da revolução francesa, no final do século XVIII, que o museu atrelado à concepção de patrimônio público passou a emergir (JULIÃO apud CHOAY) e as coleções tornaram-se abertas ao público e institucionalizadas pelo Estado, tal a acepção aproximada museu atualmente.

A ideia francesa era a de que os bens pertencentes ao poder monárquico, ao clero e dos emigrados, integrassem-se ao então patrimônio nacional, para isso desenvolveu-se dentro do poder público francês, um aparato técnico e jurídico como suporte, estrutura que se estende aos museus nos dias atuais.

A concepção de que o museu deveria ser do povo e a este servir, de modo a promover a sua instrução cultural e educativa nasceu na revolução francesa. A França previa a criação dos espaços museológicos em todo o seu território, com intuito de fortalecer o nacionalismo, deste projeto nasceu a criação do Louvre, no ano de 1793, reunindo o numeroso acervo artístico do país. Após esta iniciativa dos franceses de criação de museus para instruir e despertar nacionalismo, gradativamente, outros países também foram aderindo ao museu esta função social, Julião (2011,p.21), imbuindo assim ao museu a atividade de instruir e representar a nação.

Podemos dizer que a acepção de museu na contemporaneidade abarca principalmente os seus aspectos educacionais e culturais, cuja função perpassa pela experiência humana, provocando sensibilidade, conhecimento, sentimento de pertença e reconhecimento à determinado meio social. Os campos culturais das ciências, das artes e das diversas formas de

ser, estar e fazer das sociedades são os temas desenvolvidos pelos museus, que nos tem elevado tanto a percepção sensorial quanto a instrução pessoal:

> Podemos assim, acompanhando o pensamento de Judith Spielbauer (1987), conceber o museu como um instrumento destinado a favorecer "a percepção da interdependência do Homem com os mundos natural, social e estético, oferecendo-lhe informação e experiência, e facilitando a compreensão de si mesmo em um contexto mais amplo". O museu pode ainda se apresentar como "uma função específica, que pode tomar a forma ou não de uma instituição, cujo objetivo é garantir, por meio da experiência sensível, o acúmulo e a transmissão da cultura entendida como o conjunto de aquisições que fazem de um ser geneticamente humano, um homem" (Deloche, 2007). (DESVAILLÉS, MAIRESSE, 2013, p. 52)

Estando em permanente contato entre o objeto público e a sociedade, o papel do museu é sobretudo um papel mediador, ou seja, o que atravessa a cultura, leva determinada experiência de cultura às massas, a partir da política que desenvolve.

No campo de estudo e atuação das atividades que envolvem o bem público e a sociedade, seja este um acervo de museu ou bens culturais de outra natureza, está, como já dissemos, a mediação cultural. O conceito de mediação cultural vêm designar o elo existente entre a obra de arte, a atividade cultural e o público, tratando-se de um termo que tem recebido estudos nos campos da comunicação, museologia, das artes, da educação, da sociologia, do turismo, entre outros campos de estudo.

Segundo o livro *Conceitos-chave de Museologia*, (grifo nosso), a mediação é o elo entre o objeto de exposição e o público, numa espécie de intermediação, da qual inclusive, etimologicamente o conceito se aproxima:

> A mediação designa a ação de reconciliar ou colocar em acordo duas ou várias partes, isto é, no quadro museológico, o público do museu com aquilo que lhe é dado a ver; sinônimo possível: intercessão49. Etimologicamente, encontraremos no termo "mediação" a raiz med, que significa "meio", raiz que pode ser lida em diferentes línguas (no inglês middle, no espanhol médio, no alemão mitte), e lembra que a mediação está ligada à ideia de uma posição mediana, a de um terceiro que se coloca entre dois polos distantes e que age como um intermediário. Se esta postura caracteriza bem os aspectos jurídicos

> da mediação, em que alguém negocia a fim de reconciliar adversários e de alcançar um modus vivendi, essa dimensão marca também o sentido que toma essa noção no domínio cultural e científico da museologia. Aqui também a mediação se coloca "entre dois", em um espaço que ela buscará reduzir, provocando uma aproximação ou, dito de outro modo, uma relação de apropriação. (DESVAILLÉS, MAIRESSE, 2013, p. 53)

A partir da afirmação de Desvaillés e Mairesse, identificamos que a mediação é um tipo de processo operado pelas instituições, com todo o seu aparato e por onde a experiência com a cultura é promovida. As ações culturais e os objetos simbólicos da arte, tal a pintura, a dança, o teatro e suas demais manifestações ganham corpo, forma, pensamento e vida pelo papel da mediação cultural. Nas formas da arte, da arquitetura, da atividade artística a cultura no corpo da experiência ganha às vistas e os significados da sociedade.

Para Bernard Lamizet, professor da Universidade de Lyon, o conceito de mediação cultural abrange o conjunto de atividades culturais, o patrimônio arquitetônico e artístico de um local, Lamizet (1999, p.9), sendo a mediação cultural uma forma de representação e afirmação identitária de um povo, um modo de se apresentar e estabelecer.

Os museus e galerias de arte são notáveis aliados do arte-educador, posto ser na atividade educacional com a arte que o uso e interesse pelas obras artísticas sobressaem. Ao arte-educador cabe propor ensino de artes o seu viés cultural , expressivo e sensível (PCN Arte, 1997), elementos próprios da arte, que deve ser proporcionada de forma a apresentar o patrimônio artístico de forma regional, nacional e internacional.

A arte-educação possui em si a função de realizar a ponte mediadora entre a arte e o público escolar. As correntes construtivistas da educação acentuaram este processo, posto que vieram promover uma educação questionadora, estimulante, em que se favoreceu o pensar e contatar do aluno com o objeto arte dentro do processo escolar, tornando ativa a tarefa do arte-educador nos espaços museais como as pinacotecas, estudo empreendido neste trabalho.

A educação possui um caráter mediador entre o homem e a realidade. De Sócrates na antiguidade à Paulo Freire na contemporaneidade, Barbosa (2009,p.13), a mediação e a educação devem ser pensadas numa correlação.

Na educação, é comum o uso de laboratórios para realização de experimentos e a aproximação do estudante junto aos objetos de estudo com intuito de melhor pensá-los ou conhecê-los. Nas escolas, vemos muitas vezes laboratórios bem estruturados e equipados, aonde são realizados cotidianamente, estudos de química, biologia e física, por exemplo. Um

lugar que proporciona, diz Barbosa, (2009,p.14) assim como os demais laboratórios escolares uma melhor aproximação e conhecimento de objetos de estudo a serem pensados e melhor compreendidos e sensibilizados, é o museu, que vem a ser como um grande laboratório de experiências para a arte-educação.

A sensibilização do aluno para a arte não é a única relação da arte com a educação. Conforme indica os PCN's, o desenvolvimento cultural do aluno também deve ser um dos alvos da arte educação no Brasil, afinal, como conhecer e compreender um país e seu contexto histórico-cultural sem conhecer sua arte?

Segundo Barbosa (2012, p.18) nenhuma outra linguagem transmite os significados que a arte é capaz de transmitir. As artes visuais, especialmente, permitem enquanto matéria-prima nos educar através da visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos, em outras palavras, as artes visuais na sua experiência fruidora, amplia a sensibilidade e poder de interpretação e interação do homem com o mundo, o que vem a favorecer a presença do museu na arte-educação de delinear a estreita relação entre ambas.

Corroborando com Barbosa, o professor Robert Willian Ott, aponta o museu como sendo presença essencial na arte-educação, posto que através da experiência de contanto com o objeto de arte, a descoberta desta como fonte de conhecimento tende a ser desperto no aluno:

> O ensino de arte em museus constitui um componente essencial para a arte-educação: a descoberta de que arte é conhecimento. 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. (OTT, 2013, p. 149)

Para Ott, o despertar do conhecimento e entusiasmo que a arte proporciona aos alunos é um desafio ao arte-educador. Sendo as coleções de arte fruto de uma seleção crítica realizada pelas instituições museológicas, estas oferecem aos arte-educadores a forma mais apurada de seleção do conteúdo escolar de arte que sejam melhor capazes de enriquecer a experiência com a cultura, posto também ser o museu o lugar de preservação e cuidados com as coleções mais valiosas da cultura de uma sociedade. O valor estético das obras colecionadas pelos museus são portadores de princípios que favorecem a abertura de uma educação fomentadora da crítica da arte:

> O museu ainda permanece como o lugar, a fonte, onde a sociedade coleciona e cuida de seus tesouros. As obras de arte nos museus são geralmente de valor

> estético tão alto, e contêm tantos princípios estéticos que o ensino de crítica nos museus pode ser feito imediatamente, e a arte torna-se uma das maiores fontes de inspiração por meio do conteúdo e do conhecimento que ela proporciona. (Ott, 2013, p.151)

O próprio arte-educador não deixa de ser um mediador para os alunos de arte, pois ele desempenha um papel de "introdutor" da arte na vida dos alunos, Martins (2012, p.17). Ao realizar esta introdução no próprio espaço do museu, trabalhando a educação museal, o contato e sensibilização do aluno para com as artes visuais é potencializado, proporcionando maior abertura para a apreciação artística e a partir dela a construção de saberes que lhes amplie a bagagem cultural e lhes reforce a identidade e o sentimento de pertença, formando indivíduo mais conscientes.

Sendo a arte tão comum como um objeto do cotidiano, tão enraizado na realidade e próprio de toda a realidade como os tantos outros elementos de nosso dia a dia, Heidegger (1977), como não elevar a sua presença na arte-educação, trazendo a aula de artes para o seu espaço fundamental, os museus e galerias? Cabe ao arte-educador e as instituições de ensino e museal realizar um trabalho mediador que cada vez mais aproxime as aulas de artes nestes espaços.A mediação cultural dos museus quando chega à arte-educação se faz de maneira estreita e repleta de trocas sensíveis que subsidiam a formação educacional e cultural dos indivíduos que dela participam, fatores que permeia os próprios princípios da arte na educação básica de ensino.

A pinacoteca do Amazonas e o Arte Educador

Em meados dos anos cinquenta as atividades culturais do Clube da Madrugada agitaram o circuito artístico da cidade de Manaus. O clube, que se tratava de um coletivo de jovens artistas e aspirantes à então modernização da arte local, especialmente no âmbito da literatura e pintura, tornou-se ativo na realização de exposições de artes plásticas no hall da Biblioteca Pública, salões e feiras de arte na sede do "Jornal do Comércio", fazendo com que os trabalhos de pintura ganhassem notoriedade na sociedade manauara da época.

A principal concentração do clube era a literatura, (SEC, 2016,p.21), porém, oriunda da tradição dos grêmios escolares, que mantinham pequenos jornais e revistas culturais impressos, o clube da madrugada neste mesmo seguimento lançou seu material gráfico, o que veio a abrir espaço para as artes plásticas.

A cultura artística no Estado vinha sendo estimulada pelo governo de Artur César Ferreira Reis, que investiu ainda na reformulação da educação no Estado. Desde a época de província, o governo do Amazonas possuía coleção de obras em pintura oriundas de encomendas aos artistas mais notáveis da época, porém, não havia um museu na cidade que abrigasse esta coleção, ao contrário de outras regiões do país, aonde já existiam pinacotecas, como a Pinacoteca de São Paulo, Pernambuco e Bahia.

A lei nº 223, de 18 de Junho de 1965. Art 16, item 8.1, decretada pelo governador Artur César Ferreira Reis, é a lei que criou oficialmente a Pinacoteca do Estado do Amazonas, que passou a pertencer como um setor da Secretaria da Cultura, da então Secretaria de Cultura e Educação. A criação da pinacoteca faz parte de uma série de medidas tomadas pelo governador em prol das políticas culturais do Estado, que pretendia uma "Retomada da consciência para a cultura, que vinha sendo criminosamente relegada a plano inferior, num desestímulo aos jovens que saíam das escolas e das faculdades sem perspectivas." (REIS, 1967, p.14).

A Pinacoteca do Amazonas teve os primeiros salões expositivos abrigados na Biblioteca Pública, sua primeira sede, compartilhando o imóvel com a biblioteca. A Pinacoteca do Estado do Amazonas funcionou no andar superior do imóvel, que tinha salas vagas desde que a Assembleia Legislativa se transferiu deste para o IEA (Instituto de Educação do Amazonas). A Pinacoteca foi criada com a função de ser um espaço não só expositivo, mas ainda educativo, que efetivamente contribuísse para a formação técnica dos cidadãos amazonenses, fator este que influenciou também para o seu acolhimento no seio da biblioteca.

A criação da Pinacoteca foi um trabalho que teve empenho da classe artística, especialmente do artista plástico Moacir Andrade e do historiador Mário Ypiranga Monteiro, que em sua coluna no Jornal do Comércio expôs a necessidade de preservação das artes plásticas através da criação de uma pinacoteca. Esta entrou em funcionamento em 7 de setembro de 1965. Em dezembro de 1965, a Pinacoteca teve sua primeira exposição de pintura, da artista alemã Marianne Overbeck, que trabalhava em suas telas a temática paisagística da amazônica.

A pinacoteca do Amazonas ofereceu curso de desenho e pintura nos anos 70, e foi palco de diversas exposições de artistas locais cujas obras hoje, fazem parte de seu acervo.Após este período a Pinacoteca entrou em um período de decadência pela falta de investimentos e de uma política de preservação do seu patrimônio.Mudou de sede por diversas vezes, até ser instalada desde o ano de 2009 no Palacete Provincial, na praça Heliodoro Balbi, no Centro histórico de

Manaus, onde funciona até os dias de hoje com uma exposição permanente de cento e sessenta obras.

Fig.1 Pinacoteca do Estado do Amazonas no Palacete Provincial

Fonte: Secretaria de Cultura do Amazonas

Em nossa observação direta, realizada nos meses de Agosto e setembro de 2018 e de fevereiro a abril de 2019, identificamos uma mediação padronizada por parte da Pinacoteca com os professores, não havendo especificidades na apresentação das obras para o arte-educador com relação ao público em geral.

Por estar em um imóvel que abriga outros museus a Pinacoteca acaba por disputar espaço e atenção do público, inclusive do arte-educador, cujas visitas que observamos duram cerca de apenas vinte minutos, tendo um acervo expositivo de cento e sessenta obras, neste curto espaço de tempo, muitas obras terminam por passar despercebidas pelo arte-educador e conseguintemente, seus alunos de artes da educação básica.

Na ocasião em que os professores chegam com turmas numerosas de alunos, estas são dividias por sexo e levadas para os outros museus do prédio, de modo a ficar um número reduzido de alunos neste museu. Nas visitas que presenciamos os arte-educadores se colocaram na posição de expectadores junto às turmas de alunos, fazendo pouco ou nenhum comentário

sobre as obras ou artistas, deixando tal função ser realizada pela guia do museu, que os vêm receber na porta de entrada do prédio aonde a Pinacoteca situa-se subindo as escadas.

As informações da guia da Pinacoteca referem-se basicamente ao ano, técnica e nome dos artistas. A Pinacoteca possui obras que vão do Século dezenove até a contemporaneidade. As obras de dimensões maiores terminam por chamar mais a atenção do professores, sendo privilegiadas nas visitas. As obras figurativas e paisagísticas são as mais comentadas ao longo da visita, tanto pelos arte-educadores quanto por seus alunos.

As perguntas que mais foram realizadas pelos arte-educadores neste período de observação foram com relação à técnica empregada pelos artistas e suas respectivas menções às escolas europeias como o cubismo e expressionismo. A vida do artista e a apresentação de sua poética não são costumeiramente abordados pela guia ou pelos arte-educadores. Neste ponto salientamos o pensamento de Martins (2011, p.315) que diz que não apenas as informações sobre as obras são importantes, mas a reflexão sobre o contexto da obra na realidade cotidiana.

Em entrevista com uma das arte-educadoras que atua no ensino público e visitou a Pinacoteca com uma turma de vinte alunos, esta relatou que conforme consta em seu plano de trabalho da SEDUC-AM, uma das aulas deveria ser realizada no museu e por este motivo tomou a iniciativa de sair de sala de aula e conhecer o espaço. Sendo formada em Artes Visuais, a arte-educadora organizou a visita por cerca de três meses. Como teve pouco contato com pinacoteca em sua formação e não possuía conhecimentos acerca dos artistas e obras da exposição do museu, deixou por conhecer as obras junto aos alunos, sendo esta sua primeira experiência. Para sua surpresa, o museu era grande e tinha muitas obras, o que fez com que a professora fotografasse a exposição para usar as imagens em sala de aula, posteriormente. Um ponto negativo na visita segundo a professora, foi o curto espaço de tempo com que a mediadora realiza o trabalho de explicar as obras e a divisão das turmas por sexo, (menino e menina), o que fez com que a turma vissem as obras em momentos diferentes, atrapalhando a logística prevista pela professora.

Como ação educativa, a professora relatou que pretendia colher as impressões dos alunos por texto, usando as imagens em sala, para levar a mediação das obras ao alunos que não puderam participar da visita pela falta de transporte escolar e o trabalho de deslocamento da escola que fica em um dos bairros mais distantes do Centro de Manaus e da Pinacoteca.

Ao se colocar como alguém que recebe tal os alunos as informações do museu pela mediadora do patrimônio acessado ao público, o arte-educador, pode estar se mantendo dentro de uma relação de poder que permeia a cultura. Segundo Coutinho, (2018,p.4) as políticas culturais carecem de desenvolver políticas culturais que democratizem o patrimônio, senão, os bens se tornam "acessíveis" sem que o devido acesso, uma espécie de faz de conta que mostra sem a possibilidade do ver, de um fruir efetivo do que está sendo visto.

Considerações finais

Consideramos que ao ser um espaço museal importante para a cidade de Manaus, a Pinacoteca do Amazonas também é um espaço relevante para a atividade do arte-educador. Apesar de esta pesquisa não apontar para uma política de mediação diferenciada para este profissional, a coleção de obras de artistas locais de diversas épocas, artistas e técnicas possuem potencialmente a capacidade de instruir sobre aspectos da pintura como patrimônio artístico da cidade. Apontamos que há a necessidade de formação continuada para o arte-educador, para que as visitas a este e aos demais museus da cidade sejam reconhecidos como espaço de conhecimento e sensibilidade, fazendo com que possam se capacitar para a fruição e sensibilidade mediante as obras deste espaço. A mediação cultural de um modo geral, é uma espécie de " troca de saberes" e "afirmação da identidade" de uma determinada sociedade. Assim, ao acessar o patrimônio da pinacoteca os laços sociais também se tornam mais fortalecidos. A mediação da obra de artista locais para o arte-educador e seus grupo de alunos faz com que a regionalidade, requerida pelos parâmetros curriculares nacionais (PCN) sejam viabilizados de maneira concreta, tornando o arte-educador ainda mais capaz de conduzir a leitura de mundo de seu público estudante das artes.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação**: conflitos e acertos. 2 ed. São Paulo: Max Limonad, 1989.

BARBOSA, Ana Mae, GALVÂO, Rejane. **Arte-educação como mediação Cultural e Social**. São Paulo: UNESP, 2009.

COUTINHO, Rejane Galvão, LIA, Camila Serino. **A mediação Cultural pela Perspectiva da Arte-educação**.São Paulo.UNESP.2012.

CULTURA, Secretaria do Estado. **Pinacoteca do Amazonas 50 Anos**. Edições Governo do Estado. Manaus. 2017.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação: Leitura no Subsolo**.São Paulo: Cortez. 2012.

HEIDEGGER, Martin. A origem da obra de Arte.Edições 70, Lisboa,1977.

JULIÃO, Letícia**. Pesquisa Histórica no Museu**. In: Caderno de Diretrizes Museológicas.

LAMIZET, Bernard. **La médiation culturelle.** Paris: L'Harmattan, 1998.

MARTINS, Mirian Celeste. **Mediações Culturais e Contaminações Estéticas**.Revista GEART Volume 1, Número 2, 2014

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

OTT,Robert Willian. **Ensinando Crítica nos Museus**. In: Barbosa (org.) Arte-educação Leitura no Subsolo.São Paulo, Cortez,2013

SUANO, Marlene. O que é museu. São Paulo: Brasiliense, 1986

O CIRCO COMO ROMPIMENTO DA ESTRUTURA EDUCACIONAL MECANIZADA

Gabrielle Lei Polizzelli[1] – UNESP
Gabriella Teodoro Lippe de Oliveira[2] – UNESP
Geovane Carlos Rega[3] – UNESP

Resumo
O presente artigo aborda a importância do trabalho artístico-corporal como meio de aprendizagem nas salas de aula do ensino formal. Este trabalho foi elaborado através da aplicação de técnicas circenses nas aulas de Arte de uma turma de 2º ano do ensino fundamental em uma escola pública da rede estadual paulista. O processo teve duração de um semestre e ocorreu graças ao nosso vínculo com o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) como bolsistas. As ações realizadas por nós durante as aulas demonstram a relevância da corporeidade na criação de relações dentro do ambiente escolar, e como a abordagem artística pode ser um forte instrumento de trabalho para que tal corporeidade se torne potente e libertadora.
Palavras-chave: Circo. Aprendizagem. Sala de aula.

Introdução

O modelo estrutural hoje comumente adotado nas escolas de ensino formal brasileiras tem suas bases arraigadas a preceitos modernos. Existe a separação clara entre mente e corpo durante os processos de ensino e aprendizagem e o próprio espaço físico da escola é mantido de forma a assegurar tal separação: as crianças mantêm-se sentadas em carteiras durante quase todo o período de aula, ou seja, o corpo é tratado como algo que se "desliga" a fim de dar espaço ao trabalho mental. Esse fato tem resultado em alunos e educadores cada vez menos conscientes da potência da própria corporeidade e das possibilidades que o espaço escolar poderia propor. Segundo o filósofo Michel Foucault, a sociedade moderna (a partir do séc. XVIII) constrói formas de disciplinamento para o homem, e a escola tem um grande papel de coerção sobre o

[1] Acadêmica do curso de licenciatura em Arte-Teatro no Instituto de Artes da UNESP. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID. Extensionista voluntária no projeto de Extensão Circo da Barra- IA/UNESP.

[2] Acadêmica do curso de licenciatura em Arte-Teatro no Instituto de Artes da UNESP. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID.

[3] Bacharel em Educação Física pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Acadêmico do curso de licenciatura em Arte-Teatro no Instituto de Artes da UNESP. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID.

indivíduo. No livro *Vigiar e punir*, Foucault afirma que o disciplinamento está conectado a uma série de fatores como: hierarquia, sanção normalizadora e avaliação constante. Dessa forma percebe-se na educação moderna atitudes de vigilância e adestramento do corpo e da mente. A concepção do homem como objeto foi necessária para dar às instituições a possibilidade e o poder de modificação do homem. Conceitos como família, hospitais, prisões e escolas são mecanismos de controle punitivos; tornando assim a educação instrumento de reprodução das condições sociais, políticas, econômicas, culturais e organizacionais, que visam à geração de um estado total de controle (Foucault, 1975).

O circo como instrumento didático em sala de aula sugere e estimula a quebra desses padrões, por ser uma atividade que coloca o corpo em um "estado de prontidão" extra-cotidiano. A pesquisa surgiu através do "Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência" (PIBID) da CAPES, ao qual o Instituto de artes da UNESP (IA-UNESP) encontra-se vinculado. Esse programa propõe ações entre graduandos de licenciatura e escolas de ensino básico público. Nesse artigo trataremos em específico do trabalho que realizamos em conjunto com a professora de Arte de uma escola pública de ensino básico localizada na região periférica da zona norte, na cidade de São Paulo, onde, durante o segundo semestre de 2018, acompanhamos uma turma de segundo ano do ensino fundamental I. Ao total, foram realizadas três ações principais ao longo do semestre: introdução da linguagem circense na sala de aula; apresentação de números circenses na escola; e oficina de circo na lona da Unesp.

A importância do corpo no processo educativo

A infância é um período pautado por intensas transformações. Além das biológicas, que são mais palpáveis e visíveis aos olhos externos, ocorre, através do corpo infantil, um fator primordial à formação do ser humano: a apreensão do mundo à sua volta. Ao associar o corpo apenas às funções fisiológicas, negligencia-se o fato de que esse é o principal responsável pela elaboração de significação do ambiente externo: "O homem, sendo um ser corporal, tem na percepção, na forma dos sentidos, a possibilidade de apreensão da realidade." (SILVA, 2011, p. 29). Ou seja, a aprendizagem só se consolida de maneira integral quando passa pela percepção sensível do corpo. Além desta abordagem é essencial também ressaltar o viés social da corporeidade no processo educativo. O corpo infantil é comumente negligenciado como ser social, o que dificulta o verdadeiro diálogo entre este e os corpos adultos à sua volta, inclusive os dos educadores: "Acabamos nos convencendo de que a criança é uma categoria desvinculada

do social, impermeável às relações de classe, apenas um organismo em processo de socialização" (STEFANI NETO, 2017 apud JOBIM E SOUZA, 1997, p. 45).

Criam-se, desta forma, relações adultocêntricas, inclusive no ambiente escolar, onde a cultura de servidão é instituída de diversas maneiras.

Considerando-se que o ambiente escolar tende a repetir as condutas que levam à repressão e consequente servidão dos corpos, é preciso empenhar esforços a fim de modificar a potência deste ambiente em prol da libertação e empoderamento desses mesmos corpos.

"Ué, mas não era aula de artes? Está parecendo Educação Física."

Essa fala, dita por C., de oito anos, durante a aula na qual trabalhamos noções básicas de portagem circense reflete uma questão que se tornou latente para nós ao longo do semestre, e ao se compartilhar as experiências vividas com os outros participantes do PIBID, percebemos ser comum também em outros contextos escolares a dificuldade de se trabalhar o corpo, inclusive nas aulas de Arte, por este trabalho ser quase sempre restrito às aulas de Educação Física.

Uma vez que as técnicas circenses envolvem habilidades corporais muito próximas às trabalhadas em outras atividades físicas (como a ginástica artística, rítmica ou o atletismo), consolidou-se, historicamente, uma relação extremamente próxima entre o ensino de circo e a Educação Física.

Durante o final do século XVIII e começo do século XIX (mais especificamente por volta de 1780-1920), quando o circo se estruturou de maneira mais definida, marcando o início do chamado "circo tradicional" ou "circo clássico" (BORTOLETO, MACHADO, 2015), o ensino dentro das técnicas circenses diversas ocorria de modo familiar, ou seja, os conhecimentos eram passados de geração para geração. O ensino circense passou por um processo de democratização em meados do século XX, quando foram criadas as primeiras escolas especializadas na formação de artistas de diversas áreas, assim como as primeiras escolas de circo (DUPRAT, 2004).

A partir do momento em que os saberes circenses passam a ser transmitidos através de outra lógica que não a familiar, mas sim a escolar, é estabelecida a figura do professor como importante no processo de ensino/aprendizagem. E como base para formação pedagógica passou-se a utilizar a Educação Física como principal meio. Pode-se apontar como responsável por essa aproximação entre o ensino de circo e a educação física, o conceito de cultura corporal.

Segundo Carolina Picchetti Nascimento (2007), a cultura corporal compreende "[...] conhecimentos materiais e não materiais que foram produzidos e acumulados historicamente." (NASCIMENTO, 2007, p.2).

Direcionando tal conceito para o ambiente pedagógico, a cultura corporal seria uma possibilidade de abordagem dos conhecimentos materiais corpóreos produzidos pelo homem ao longo do tempo dentro das aulas de Educação Física.

Considerando as artes circenses como conjunto de técnicas corporais historicamente criadas, estas poderiam ser abordadas dentro do ambiente da escola regular:

> Tendo em vista que a Educação Física tem como conteúdo específico a cultura corporal de movimento, podemos considerar ao menos uma parte do universo circense, aquela que corresponde às ações motoras dos artistas, ou seja, as que estão intimamente ligadas ao movimento e as suas implicações. (DUPRAT, 2004, p.21).

Por outro lado, é possível abordar o ensino das práticas circenses não somente como atividade física, mas também como linguagem artística, tornando-a capaz de prover processos artísticos-criativos e auxiliando tanto quanto a Educação Física na crescente abordagem das potencialidades corporais dentro do ambiente escolar.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, documento que direciona os conteúdos a serem abordados nas diversas áreas do conhecimento dentro das escolas regulares, orienta que a abordagem das linguagens artísticas perpassa de modo flexível por seis dimensões do conhecimento: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. Segundo o próprio documento, tais dimensões buscam facilitar os processos de ensino e aprendizagem em Arte.

O circo, em específico, não é citado no documento como uma linguagem artística específica a ser abordada durante as aulas de Arte, porém, a partir das técnicas corporais circenses, foi possível a nós, elaborar um processo criativo/educacional que trabalhasse, em especial, a dimensão do conhecimento citada como "estesia":

> refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência. (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2017, p. 194).

As outras dimensões do conhecimento surgiram de encontro a estesia durante todo o trabalho, porém na descrição desta, em específico, é possível observar uma possibilidade clara de utilizar o circo como instrumentalização prática nas aulas de arte, visando um autoconhecimento que acontece via corporal e que consequentemente possibilita potencialização da corporeidade de cada aluno em relação aos outros e em relação ao próprio espaço escolar.

A experiência circense no ambiente da escola regular

Partindo primordialmente do pressuposto de que a corporeidade é essencial ao processo de aprendizagem, e à consequente libertação do ser social, buscamos formas de compartilhar nossas experiências corpóreo-artísticas relacionadas às práticas circenses. Assim, dividimos nossa sequência didática em três etapas: introdução da linguagem circense na sala de aula; apresentação de números circenses na escola em forma de cabaré e oficina de circo na lona da Unesp.

Introdução da linguagem circense na sala de aula

Durante todo o processo que teve duração de cinco meses, acompanhamos a turma do 2° ano do ensino fundamental I, alunos com idade entre 7 e 8 anos. Mapeamos suas necessidades e comportamentos, e a partir disso relacionamos com o planejamento de aulas da professora de Arte, elaborando assim nossa sequência didática. Inicialmente pensamos em aplicar jogos teatrais que propunham movimentos extra cotidianos e exercícios de acrobalance (exercícios que envolvem duas ou mais pessoas, que se equilibram sem usar objetos como apoio), aplicado a temática da lenda folclórica brasileira do "Boi-Bumbá", proposto inicialmente pela professora. Realizamos exercícios como "espelho corporal", em que é preciso dividir a turma em duplas, uma em frente à outra, quando uma delas propõe um gesto a outra acompanha e assim, consecutivamente, com um movimento seguido pelo outro, deveriam ser movimentos que remetessem à lenda do Boi; outro jogo foi o "coelhinho sai da toca", mas na variação "boi sai da toca", em que as crianças, em duplas ainda, possuíam as funções de montar "casas" com as mãos entrelaçadas acima da cabeça, e um dos estudantes representava o "boi" que procurava por sua casa.

Orientamos atividades relacionadas ao circo como subir na "meia altura" onde o portô (aquele que serve de apoio na acrobacia) fica com as pernas afastadas e joelhos flexionados e o

volante (aquele que se apoia no corpo do portô) sobe colocando os pés na coxa próximo a região do quadril de quem está na base.

Apresentação de números circenses na escola

No segundo semestre do ano de 2018, a Lona de Circo da UNESP, localizada no campus do Instituto de Artes (IA), passou a estar vinculada a PROEX (Pró-reitoria de extensão da UNESP). A partir disso, surgiram ações realizadas pelos grupos já presentes na lona com o intuito de aumentar a relação entre as atividades do circo com a comunidade externa. Desta forma, o Circo da Barra da tarde, um projeto onde alunos e não-alunos do IA participam de aulas de iniciação às técnicas, elaborou-se um cabaré de 40 minutos com números e cenas para serem apresentadas em duas escolas (fig. 1). Uma destas foi a frequentada por nós, através do vínculo com o PIBID. Assim, no dia 13 de Novembro realizamos duas apresentações, uma para os alunos do período da manhã e outra para os alunos do período da tarde, sendo assim, consequentemente apresentada para a turma do 2° ano com o qual estávamos trabalhando.

Todos os números do cabaré, assim como as entradas das MCs (Mestres de Cerimônia) foram permeadas por dramaturgias que ultrapassaram as acrobacias e os truques. Durante todo o processo de criação do cabaré (do qual nós participamos por sermos alunos do circo da barra), houve uma preocupação em se utilizar as técnicas circenses adquiridas ao longo de nossas aulas de forma criativa e artística, beirando a teatralidade. Houveram números onde os artistas encenaram bêbados que lutavam contra militares, macacos que faziam acrobacias e etc. Desta forma, foi possível mostrar de forma palpável, principalmente aos alunos com o qual trabalhamos durante o semestre, o quanto as técnicas circenses podem ser artísticas.

Fig 1. Apresentação do cabaré na escola - São Paulo - SP

Foto: Jennifer Oliveira

Além disso, percebemos como estar em cena mostrando as acrobacias e portagens que ensinamos aos alunos durante as aulas, os aproximava de tais técnicas fazendo com que tivessem vontade de experimentar mais. Após a apresentação, dobrou o número de alunos interessados em participar da oficina de circo que iríamos propor a eles na lona da UNESP na semana seguinte.

A oficina de circo

Como proposta final do planejamento, realizamos uma oficina no Circo da Unesp. Tanto as crianças como as professoras, puderam vivenciar alguns aparelhos tradicionais do circo, como o trapézio fixo e o tecido acrobático, além de alguns exercícios do acrobalance.

Cerca de 12 alunos (metade do total de alunos da turma) compareceram à escola neste dia. Durante o trajeto da escola até a Unesp todos estavam muito animados, fazendo comentários sobre os números apresentados no cabaré da semana anterior. Ao chegarem no circo, a animação aumentou, ficando ainda mais agitados.

Como era a primeira vez que muitos dos alunos iam até um circo, realizamos uma pequena apresentação de números no Trapézio e Tecido, para que vissem as possibilidades dos aparelhos. (fig. 2)

Fig 2. Demonstração no tecido- oficina na lona de circo do IA-UNESP

Foto: Sofia Pontieri

Na sequência, fizemos uma roda com os alunos no picadeiro e começamos o aquecimento. Pedimos para que se dividissem em três filas e rolassem deitados até o fim do tatame como "salsichas" - corpo estendido, braço ao longo do corpo realizando um rolamento lateral. Em seguida, as filas deveriam fazer o mesmo trajeto realizando cambalhotas para frente e de costas, momento em que auxiliamos de forma mais direta os que possuíam dificuldade para realizar o movimento. Também foram feitas algumas portagens, como a meia altura (figura anteriormente trabalhada em sala de aula), e o avião, onde o portô deita de decúbito dorsal, encaixa os pés próximos à crista-ilíaca do volante, e com um impulso o levanta mantendo seu quadril flexionado em 90º, joelhos estendidos, enquanto o volante se mantém equilibrado em posição de prancha (Figura 3).

Fig 3.Portagens (avião)- oficina na lona de circo do IA-UNESP.

Foto: Sofia Pontieri

Por fim, passamos para o tecido acrobático e o trapézio fixo. Com nosso auxílio, os alunos puderam fazer a subida básica de esquadro fechado no trapézio, e o quadrado no tecido. Neste momento, a professora de arte e a professora regular, que acompanharam os alunos até o circo, decidiram participar.

O passeio propiciou a todos uma experiência muito singular. As professoras vivenciaram uma linguagem artística a qual não estão habituadas e puderam colocar-se num lugar de aprendizado assim como os alunos. Tanto os alunos quanto as professoras

experimentaram momentos na qual os corpos se tornaram de certa forma mais livres, permitindo movimentações não usuais, minimizando as relações pautadas no poder e consequente repressão. Surgiram, assim, naquele contexto, relações menos adultocêntricas, diferentes das que usualmente ocorrem dentro do ambiente comum de sala de aula.

Considerações finais

Delineia-se a relevância do trabalho artístico-corporal como meio de aprendizagem nas salas de aula do ensino básico. A arte é uma ferramenta de fundamental importância na formação do indivíduo como ser sensível e criativo, contribuindo para o apuramento do olhar e consciência corporal. O aprender se consolida de maneira integral quando passa pela percepção sensível do corpo, principalmente na infância, que é um período pautado por transformações biológicas e psicológicas. O corpo é de primordial importância, pois é o principal responsável pela elaboração de significação do ambiente externo. Percebe-se assim a relevância da corporeidade nas relações do ambiente escolar, e entende-se a arte como um instrumento de muita potência educativa. A arte circense em específico, como instrumento didático em sala de aula, estimula o autoconhecimento, não apenas corpóreo, mas também emocional, o lidar com os medos, compreender limites, trabalhar a autoestima e a auto confiança. Proporciona ao corpo um estado criativo extra-cotidiano, além de facilitar e estimular o diálogo do corpo infantil com o mundo a sua volta.

É necessário questionar a divisão corpo-mente e entender que a responsabilidade do conhecimento corporal não é somente da educação física. Visto que pode ser trabalhado em conjunto com outras disciplinas.

Referências

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em 10/07/2019.

BORTOLETTO, M .A. C**.; MACHADO**, G. A. Reflexões sobre o circo e a educação física. **Revista Corpoconsciência**, n. 12, 2003, p. 41-69.

DUPRAT, R. M. **A arte circense como conteúdo da educação física.** Relatório Final (Iniciação Científica) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 41. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

NASCIMENTO, C. P. A perspectiva da cultura corporal na educação física escolar: **elementos para a construção de uma proposta pedagógica a partir do trabalho com os temas.** Disponível em: <http://www.cbce.org.br/docs/cd/resumos/143.pdf>. Acesso em 12/07/2019.

SILVA, William Vagner da. **O movimento corporal na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2011.

STEFANI NETO, Danilo Flávio. Corpos infantis que "não cabem" na escola: **Os discursos de professoras nos protocolos de encaminhamento ao setor de psicologia**. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Rondanópolis, 2017.

O DIÁRIO DE BORDO COMO INSTRUMENTO AVALIATIVO NO ENSINO DE ARTE

Ana Emidia Sousa Rocha[1] – SEC-BA

Resumo
O presente trabalho versa sobre a utilização do diário de bordo como ferramenta de avaliação no ensino de Arte, buscando analisar e discutir seu alcance e utilização para avaliar a produção, a apreciação estética, a contextualização da imagem/objeto de arte e a compreensão das artes como construção cultural e social (MÖDINGER ET AL, 2012). O texto conceitua diário de bordo, discorre sobre a avaliação em Arte e analisa diários produzidos por estudantes de uma escola da rede estadual de educação da Bahia apoiado nos escritos de Ferrari (2012); Mödinger et al (2012); Martins, Picosque e Guerra (1998); Russel e Airasian (2014).
Palavras-chave: Avaliação. Diário de bordo Ensino de arte. Artes visuais

Introdução

"Uma parte de mim
pesa, pondera:
Outra parte
delira"
Ferreira Gullar. **Traduzir-se**

Nesse trabalho discutimos a importância do diário de bordo como instrumento avaliativo no ensino de Arte na educação básica a partir da experiência com estudantes do ensino fundamental II em uma escola da rede estadual de educação da Bahia apoiado nos escritos de alguns pesquisadores da educação e da arte/educação, tais como Ferrari (2012); Mödinger et al (2012); Martins, Picosque e Guerra (1998); Russel e Airasian (2014).

Compreendemos o diário de bordo como abordado por Ferrari no livro *Encontros com a arte e cultura*, ou seja, um espaço de registro daquilo que se está conhecendo no processo de arte/educação (2012, p. 51).

[1] Graduada em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) e especialista em Ensino de Arte. Membro do Grupo de Pesquisa Arte e Decolonialidade (GPADE/CNPq/UNIVASF). Docente da Secretaria de Educação da Bahia. 1. E-mail filhadeishtar@hotmail.com

O problema que gerou este trabalho relaciona-se com a demonstração do diário de bordo como uma forma de avaliação adequada diante das dimensões impostas pela natureza da Arte como disciplina escolar. Partindo deste entendimento, buscamos entender as possibilidades de utilização do diário de bordo como um instrumento avaliativo do processo de aprendizagem em arte na educação básica.

Para esta discussão, realizamos uma revisão bibliográfica acerca da avaliação no ensino de Arte e do uso do diário de bordo, buscando esclarecer os conceitos vinculados a esses temas. Utilizamos também dados coletados no Colégio Estadual Misael Aguilar Silva (CEMAS).

Iniciamos com a conceituação do termo Diário de Bordo, em seguida trazemos reflexões acerca da avaliação em Arte à luz do estudo dos teóricos supracitados. E, por fim, buscamos analisar a utilização do diário de bordo como instrumento avaliativo no ensino de Arte, em especial de artes visuais, considerando os quatro eixos apontados por Mödinger et al (2012): produção artística; apreciação estética; contextualização; compreensão da arte como construto social.

Diário de bordo e avaliação no ensino de artes visuais

1- O que é um diário de bordo

Muitas estratégias de sucesso criadas em outros campos acabam sendo adotadas e adequadas pela educação. A gamificação é um exemplo, o diário de bordo também. Utilizados inicialmente por marinheiros, tornou-se instrumento de registro de outros viajantes, entre eles artistas. Posteriormente foi adotado em cursos de formação docente e desde aí transposto para a sala de aula da educação básica.

Solange Utuari Ferrari define o diário de bordo como um "livro em que se descrevem dia a dia as ocorrências de viagem de um navio ou outro transporte. Na educação, é usado como objeto de registro e reflexão dos percursos pedagógicos" (2012, p. 196), apontando a origem e a adaptação desse tipo de registro.

Os diários de bordo utilizados na educação são geralmente cadernos onde se escreve as tarefas realizadas e suas reflexões sobre elas. No entanto, numa experiência no Curso de Arte Visuais, o professor de Desenho, apresentou um tipo de diário onde se faz registros de pesquisas, ideias, sensações, vivências e experimentações. Um conjunto de notas e imagens que pode ser acessado num momento de criação: o diário gráfico, também conhecido como diário

de artista, diário visual, *sketch book* ou diário de bordo, muito utilizado por artistas, escritores, arquitetos.

Essa variedade na possibilidade dos registros para além da escrita parece-nos mais adequada ao ensino de arte e condizente com o trabalho de Ferrari, quando diz que é possível utilizar diferentes linguagens e/ou modalidades artísticas para registrar as sensações e opiniões durante o percurso e que não há uma única forma de produzir o diário, sendo importante experimentar até descobrir uma poética pessoal, a maneira mais agradável ou eficiente de fazê-lo (*Ibid.*, p. 31).

No livro Designare, Flávia Pedrosa Vasconcelos (2015), que produziu um diário de bordo durante o curso de doutorado em Educação Artística, o define como um registro feito por meio de desenhos que se correlacionam com os discursos do texto escrito com a intenção de acompanhar a experiência da pesquisa (p. 188) e refletir sobre as relações que fazia nos estudos, observações, conversas, descobertas (p. 189).

Destarte, a o diário de bordo neste trabalho é tomado como um conjunto de ideias e reflexões construídas a partir do trabalho em sala de aula (mas não limitado a ela) em forma de imagens ou escrita, podendo ser um texto poético ou discursivo ou listagem, um desenho, uma colagem, um esquema, uma pintura etc.

2- Avaliação escolar: o que e como avaliar em arte?

Avaliar talvez seja o elemento mais complexo do processo educativo. Ao analisar o problema da avaliação, Vasconcellos cita a contradição do ser professor, que ao passo que tem autoridade e liberdade para agir em sala de aula também está emaranhado na estrutura escolar presente e passada: da escola em que atua e daquela que o formou (2000, p. 33).

Corroborando esse pensamento, Martins, Picosque e Guerra (1998) afirmam que a avaliação é um assunto "extremamente polêmico e contemporâneo" (p. 142). É um elemento necessário, mas delicado no processo educativo, pois envolve os desejos e apostas de indivíduos e suas famílias, assim como o trabalho docente; tudo isso transpassado por questões éticas (RUSSEL, AIRASIAN, 2014, p. 29; MARTINS, PICOSQUE, GUERRA, 1998, p. 142).

Muitas vezes subestimada, a avaliação é importante para que saibamos qual foi o desempenho da turma e/ou de indivíduos, assim como será preciso proceder adiante para corrigir ou dar continuidade aos rumos tomados no início de um projeto ou unidade[2]. Contudo,

[2] A "unidade" pode ser um bimestre, ou um semestre, ou um ano, ou a duração do trabalho com um projeto.

ela está emaranhada pelas singularidades, possibilidades, vontades e potencialidades de cada estudante e isso deve ser considerado.

Russel e Airasian (2014, p. 12) afirmam que avaliar é "coletar, sintetizar e interpretar informações" que vão auxiliar no processo didático-pedagógico em sala de aula. É um mecanismo essencial para se conhecer a turma, o que cada um sabe e como se preparar para melhor orientá-los.

O processo avaliativo pode ser principalmente de três tipos: somativo, formativo e diagnóstico. A avaliação somativa é aquela que serve para a atribuição de notas e classificação do aluno de acordo com seu desempenho numa dada unidade; a formativa é a que é feita ao longo das aulas, por meio de observação sobre o desempenho dos alunos na realização de tarefas; a avaliação diagnóstica é feita no início de uma unidade para se conhecer o aluno.

Ao compreender o que é avaliação escolar é preciso considerar também que ela não se dará da mesma maneira em todas as áreas de conhecimento e disciplinas, cada uma delas possui suas particularidades decorrentes e seu aprendizado deve ser avaliado de acordo com a sua natureza.

É importante percebermos que o ponto central da avaliação em Arte está no processo de produção, tornando ilógico pré-estabelecer padrões e instrumentos muito fechados. A avaliação precisa acompanhar o processo de criação do aluno de maneira ética, reflexiva e interpretativa, observando os aspectos técnicos, estéticos e artísticos (MÖDINGER ET AL, 2012, p. 143). Quando a avaliação serve a aprendizagem sempre contribui para a aquisição de novos saberes (AROUCA, 2012, p. 111).

Pensando a avaliação de maneira dialógica entre docente e discentes, Mödinger et al propõem seis aspectos e quatro eixos essenciais para a avaliação em Arte (Quadro 1). Os autores apontam para a avaliação numa perspectiva de formação integral do ser, inclusive pensando em instrumentos correspondentes para cada eixo.

Russel e Airasian apontam três domínios principais da avaliação escolar (Quadro 1) e, embora o domínio cognitivo seja o mais visado, todos são extremamente relevantes e devem participar do processo.

Da mesma maneira, a avaliação somativa é aquela que recebe mais atenção, pois ao fim de uma unidade de trabalho o professor precisa apresentar um resultado das avaliações realizadas. Para tal, parte significativa do trabalho docente é empenhada na coleta de informações por meio dos instrumentos avaliativos que podem ser classificados em: produção

dos alunos, técnicas de observação e técnicas de questionamento oral (RUSSEL; AIRASIAN, p. 17; 20).

Quadro 1-- Aspectos, eixos e domínios da avaliação

ASPECTOS Por: Mödinger et al (2012, p. 143).	**EIXOS** Por: Mödinger et al (2012, p. 145-46).	**DOMÍNIOS** Por: Russel e Airasian (2014, p. 15; 20).
"Comprometimento do aluno com as discussões e tarefas designadas";	Produção artística: trabalha com expressão de ideias; utiliza instrumentos que documentam o processo (portfólio, caderno de desenho etc.) e exposição;	Cognitivo: "engloba atividades intelectuais, como memorizar, interpretar, aplicar conhecimento, solucionar problemas e pensar criticamente"; Instrumentos: produção discente;
"Participação efetiva em todo o processo que ocorre em sala de aula";		
"Disponibilidade para pesquisar, investigar e compartilhar conhecimentos e experiências";	Apreciação estética: leitura de obras de arte; utiliza como instrumentos textos orais e escritos, trabalho em grupo, conversas em sala de aula;	Afetivo: "envolve sentimentos, atitudes, valores, interesses e emoções"; Instrumento: observação
"Autonomia para expor deias e inter-relacionar conceitos, conteúdos e produções artísticas";		
"Cumprimento de prazos estipulados para a entrega ou apresentação de trabalhos";	Contextualização: situa um objeto artístico em seu tempo e espaço; pode ser avaliado através de pesquisas;	Psicomotor: "inclui atividades físicas e ações que os alunos manipulam objetos como uma caneta, um teclado ou um zíper"; Instrumento: questionamento oral.
"Respeito mútuo às manifestações de colegas".	Compreensão das artes como construção cultural e social: relaciona arte e cotidiano e outras áreas do conhecimento, pode ser avaliado por meio da capacidade do aluno de fazer relações.	

Fonte: Mödinger et al (2012); Russel e Airasian (2014)

3- O trabalho com diário de bordo nas aulas de arte

A pesquisa foi realizada no âmbito de uma escola pública estadual localizada na cidade de Juazeiro, Bahia, com turmas do ensino fundamental II, circunscrita no período compreendido entre 2016 e 2018.

O estudo focou na análise documental dos diários de bordo produzidos pelos estudantes nas aulas de Arte. Para este trabalho foram selecionados dez diários.

O trabalho com diários de bordo no ensino de arte vem sendo feito desde o ano de 2016. Como o diário pode "relatar o que se passou em aula, ou mesmo abrir espaço para dúvidas, desconfortos, questões problematizadoras, entre outros aspectos" (MÖDINGER ET AL, 2012, p. 147), a cada ano foram estipulados critérios para confecção e avaliação dos diários.

Inicialmente utilizaríamos este recurso apenas para registrar o percurso de estudo em um trabalho em grupo sobre arte e cultura africana e indígena. Foi solicitado a cada estudante que anotassem o que foi feito a cada momento da tarefa, o dia, o material utilizado e os participantes. As notas eram tomadas tanto em sala de aula, quanto em casa.

Dois diários desse ano (2016) foram selecionados, um feito pela aluna Rayra[3], do 8º ano, e outro pela aluna Mônica, do 9º ano. Ambas confeccionaram seu próprio caderno com papel sulfite e folhas de fichário, uma recomendação feita às turmas naquele ano.

Rayra escreveu um texto narrando o que fazia a cada dia, recheado de detalhes, como o lugar e a hora em que se encontraram, como conseguiram o material utilizado, o que não deu certo nas tentativas de realização do trabalho etc.

Mônica preferiu utilizar a história em quadrinhos para registrar o desenvolvimento da atividade. Seu trabalho chama a atenção pela ilustração, mas é bem minimalista quanto à narração dos fatos. Ela preferiu que seu trabalho fosse mais artísticos do que memorialista.

De 2017 foram selecionados quatro diários: o primeiro de Mariana, o segundo de Wallace, o terceiro de Erick, e o último de Jailson. Todos alunos das turmas de 6º ano e falaram sobre o Renascimento e o Barroco, temas abordados em aula; foi pedido que escrevessem o que aconteceu na aula, o que aprenderam e as dúvidas que ficaram.

Os três primeiros preferiram apenas anotar o que aconteceu na aula. Erick e Wallace fizeram suas anotações em forma de tópicos, Mariana, que produziu seu próprio caderno, escolheu descrever as aulas. Somente Jailson aliou escrita e desenho.

De 2018 foram selecionados outros quatro diários: dois do 9º ano, feitos por Válter e por Cristiane; dois do 7º ano, feitos por Francisca e por Raquel. Para este ano foi solicitado que registrassem o que haviam aprendido, as dúvidas e questionamentos e as relações que poderiam estabelecer entre o que foi visto na aula e em outros espaços utilizando a linguagem que os deixasse mais confortáveis para se expressarem. Atividades escritas pontuais foram solicitadas também.

[3] Todos os nomes dos estudantes foram trocados para preservar a privacidade dos mesmos.

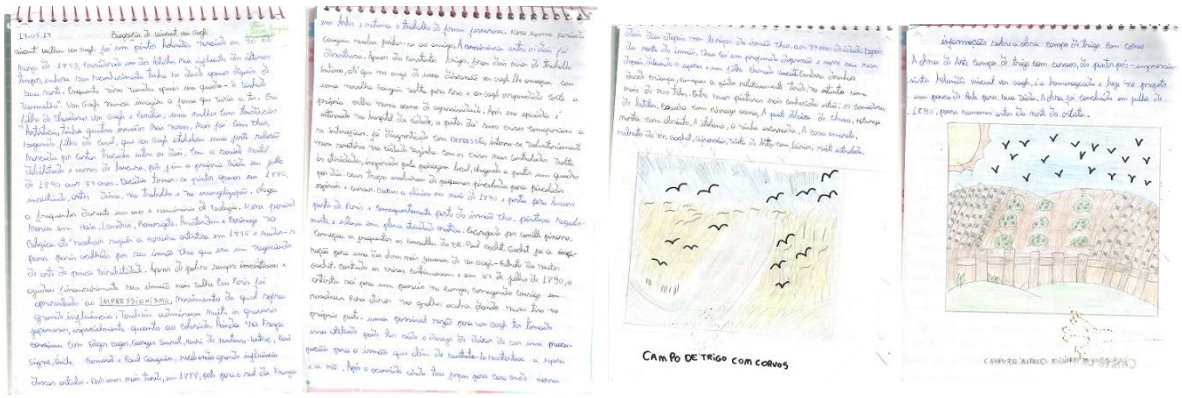
O diário de Válter reúne desenho, questionamentos, pesquisas e projetos de obras de arte a partir do que foi estudado. O diário de Cristiane contém desenho, colagens, notas feitas na aula e pesquisa sobre temas abordados na aula.

Os diários de Francisca e Raquel têm desenhos e textos sobre a aula, exercícios de desenho de observação, pesquisa sobre artistas, exercícios de criação, autorretratos, estudo de desenho feitos fora da aula e registros da aula.

A partir do exposto pelos autores sobre a avaliação escolar e o uso do diário de bordo, estabelecemos cinco pontos onde avaliação e produção do diário de bordo se tocam: pesquisa; registro de processo; criação; reflexão; amadurecimento de ideias.

A pesquisa, apontada como essencial para o processo ensino-aprendizagem em Arte por Mödinger et al (Quadro 1), pode ser feita empiricamente ou em publicações, para obter conhecimento prático ou teórico, e é largamente empregada em arte. Os diários foram utilizados para registrar pesquisas feitas pelos alunos nos três anos de trabalho, por exemplo, Raquel fez uma pesquisa sobre Vincent Van Gogh e algumas de suas obras que se relacionassem com seu próprio contexto social (Fig. 1).

Fig. 1 -- Pesquisa de Raquel sobre artista e estudo para trabalho



Fonte: Arquivo pessoal da autora

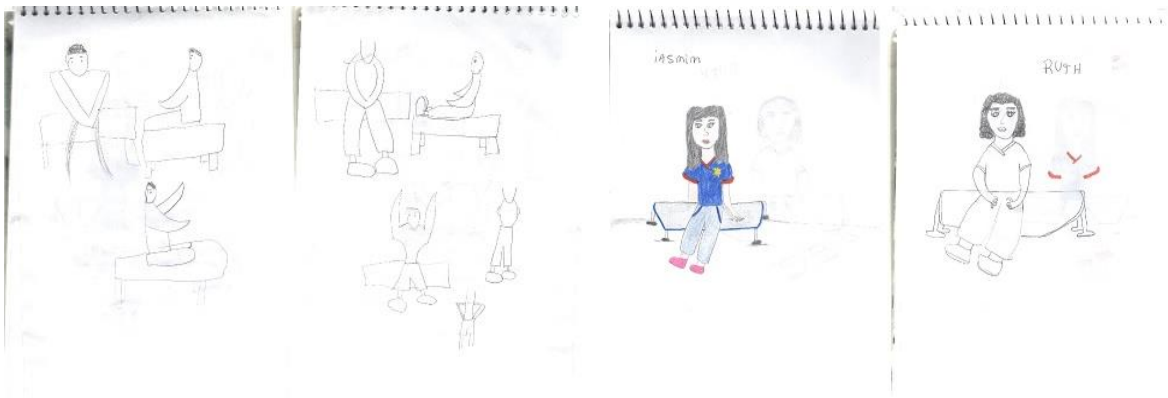
O registro de processo é uma das mais importantes atribuições do diário de bordo. Ele é alimentado constantemente, permitindo rememorar o que se estudou em aulas passadas e refletir sobre o andamento do processo e funciona como uma coleção de referências para a criação, já que, junto ao registro das aulas se anotam acontecimentos estésicos do cotidiano, como leituras de livros, filmes, informações da TV etc. (MÖDINGER ET AL, 2012, p. 147-48). Assim, o processo pode ser tanto o de aprendizagem teórica, como o feito por Rayra e Mariana:

> Querido diário, hoje comecei a fazer meu trabalho de Arte com Iago, a gente foi pro Quatro de tarde e procuramos uma *lan house* e pedimos pra imprimir 2 textos que falavam sobre arte pré-colombiana e 4 imagens. Aí compramos duas cartolinas porque uma não ia dar é muito pequena. Colamos as imagens e pesquisamos no celular de Iago o significado das imagens, conseguimos só de três. Lemos os textos e o livro de artes da escola pra saber mais sobre arte pré-colombiana e escrever no cartaz [...][4]" (Diário de bordo de Rayra, 2016).

> "A professora deu um texto sobre o Barroco que é o termo que serve para designar a arte que surgiu já no fim do século 17 na Itália." (Diário de Mariana, 2017).

Pode ser também de aprendizagem prática, como o feito por Francisca (Fig. 2), que registrou seu próprio desenvolvimento no desenho de observação. São estudos de posições do corpo humano e desenho de observação com modelo vivo.

Fig. 2 -- Desenhos de Francisca ao longo de três aulas



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Quanto à criação, da qual os autores citados também tratam (Quadro 1), pode ser igualmente registrada no diário por meio de projetos, anotações e *sketches* ou rascunhos da obra pensada. Como exemplo, temos a maneira como Francisca resgata uma música que ouviu para criar desenhos (Fig. 3) e o apontamento de Válter sobre uma intervenção que pretendia fazer:

> Minha proposta de intervenção: Colocar uma placa em uma planta qualquer que esteja mal cuidada nos jardins do colégio com a seguinte frase: "todos me consomem, mas são poucos aqueles que cuidam de mim". (Diário de bordo de Válter, 2018).

[4] A escrita dos alunos foi preservada, mesmo contendo erros gramaticais.

Fig. 3 -- Desenhos de Francisca feitos a partir de música de Kell Smith

Fonte: Arquivo pessoal da autora

A reflexão está relacionada à auto avaliação, aos aspectos e eixos citados no Quadro 1. Ela precisa ser trabalhada com os alunos e está presente nos critérios de produção do diário apresentados às turmas. Nem todos conseguiam refletir sobre sua aprendizagem, refletir sobre a relação entre arte e sociedade, no entanto, parece ser possível.

Jailson anotou uma reflexão sobre o desenho que foi pedido para fazer em aula. Em seu diário, ele ainda refez o desenho abaixo da escrita, reforçando sua reflexão. Válter, Mônica e Rayra também escreveram reflexões sobre seu processo:

> Hoje eu aprendi sobre o barroco na Itália e barroco no Brasil e Aleijadinho e Caravaggio. O barroco surjiu no 17. Eu não sabia desenhá mais só que a professora mi ensinou. Eu não sabia fazer o ornamento da cabeça e hoje eu fis. (*Sic*) (Diário de bordo de Jailson, 2017).

> Entendi que a arte urbana teve influência de vários artistas diferentes com ideias diferentes, que fez com que ela se tornasse muito versátil, sem conter a padronização de outros tipos de arte. (Diário de bordo de Válter, 2018).

> Hoje pela manhã eu estudei sobre povos pré-colombianos. Achei muito bom estudar sobre isso. Eu gosto de estudar sobre o tempo antigo. Vários povos viviam na América antes dos portugueses chegarem. Foi muito bom estudar isso porque eu não sabia que eles já tinham tudo aqui, tinha cidade, tinha arte e religião. (Diário de bordo de Mônica, 2016).

> Não foi difícil fazer o trabalho foi rápido, eu pensei que ia ser difícil e no final deu tudo certo! (Diário de bordo de Rayra, 2016).

Como o diário é a "testemunha de nossa história" (FERRARI, 2012, p. 187), ele nos permite olhar para trás e (re)elaborar/(re)organizar o pensamento, amadurecendo as ideias.

Raquel conseguiu amadurecer seu desenho de um esquema infantil para um estilizado entre fevereiro e maio (Fig. 4):

Fig. 4 -- Evolução do desenho de Raquel

Fonte: Arquivo pessoal da autora

A experiência de Raquel exemplifica como o diário é uma ferramenta consoante com a avaliação do ensino de Arte já apontado por Martins, Picosque e Guerra quando dizem que " a avaliação ocorre durante todo o desenvolvimento da experiência artística e também no final, mas não unicamente no final" (1998, p. 142). Se olhamos apenas para o resultado final, não será possível percebermos os avanços, as aquisições, enfim, o amadurecimento das ideias, das técnicas.

4- Análise do diário de bordo na avaliação do ensino de arte

Grande parte do tempo das aulas de Arte é dedicada à produção discente. Russel e Airasian consideram que tudo que é feito pelos alunos pode ser classificado como: seleção, como nas questões de múltipla escolha; resposta construída, como uma redação; e desempenho, como os diários de bordo, portfólios e projetos (2014, p. 20-1).

De acordo com esse pensamento, os diários de bordos fazem parte das produções que fornecem "amostras concretas de trabalhos dos alunos que podem fornecer informações valiosas sobre suas habilidades cognitivas e o seu conhecimento" (Id.; ibid.). Portanto podem ser empregados em avaliações somativas e formativas.

Seguindo os escritos de Martins, Picosque e Guerra (1998, p. 166), que apontam para a necessidade de uma avaliação inicial que poderá mostrar os gostos, os saberes, as habilidades e necessidades dos estudantes, o diário de bordo, enquanto espaço de anotação de ideias e sentimentos dos alunos, pode contribuir para uma sondagem/avaliação diagnóstica oferecendo

essas informações tanto durante o ano letivo vigente, quanto no conseguinte, caso seja conservado.

Voltando aos eixos avaliativos propostos por Mödinger et al (Quadro 1), os diários são eficientes instrumentos porque:

1- Cumprem a mesma função de um portfólio ou de um processofólio, agrupando um conjunto de produções em diferentes linguagens, como desenho, colagem, escrita etc., podendo ser utilizado pelo eixo **produção artística** e permitindo que o professor acompanhe o desenvolvimento técnico e estético da expressão visual do seu aluno;
2- Servem como espaço de registro das leituras de imagens e das discussões em grupo ou coletivas sobre obras de arte, como sugere o eixo **apreciação estética**;
3- É um ótimo suporte para pesquisas sobre artistas, épocas e lugares, objetos artísticos e técnicas, possibilitando sua utilização pelo eixo **contextualização**;
4- É um espaço para os estudantes fazerem suas reflexões sobre os temas estudados, as produções realizadas, as aprendizagens, as relações entre a arte e a sociedade, e a compreensão da dimensão cultural da arte, como evidenciado pelo eixo **compreensão das artes como construção cultural e social**.

Consequentemente, o diário de bordo é um instrumento versátil para avaliar a aprendizagem na disciplina Arte, podendo ser utilizado para os quatro eixos citados. Sendo também possível a utilização de dois cadernos: um pautado para a escrita de reflexões e ideias, auto avaliações etc., e um sem pauta para as produções de imagens.

Considerações finais

O desenvolvimento deste estudo possibilitou compreender como o diário de bordo pode ser utilizado como instrumento avaliativo na disciplina Arte, em especial no ensino de artes visuais, no ensino fundamental II. Permitiu igualmente a análise do alcance dessa ferramenta a partir das produções realizadas por estudantes desde 2016 até 2018, numa escola pública em Juazeiro, Bahia.

De modo geral, o diário de bordo pode conter diferentes informações, como o que aconteceu na aula, o que o aluno entendeu, as dúvidas que ficaram após a aula, pesquisas sobre o assunto abordado em aula, esboços de produções artísticas, impressões sobre imagens lidas

em aula, reflexões sobre as atividades etc., que ao final oferecerão ao professor elementos para avaliar a aprendizagem desse aluno.

Enfatizamos que o diário de bordo pode ser empregado na avaliação da produção, da apreciação estética, da contextualização e da compreensão das artes como construção cultural e social, dependendo de como os alunos sejam orientados a utilizá-los.

A cada ano os critérios para o desenvolvimento e avaliação dos diários foram modificados e as produções foram sendo adequadas por parte dos alunos. Verificamos, portanto, que a orientação para elaboração dos diários é de grande relevância para a qualidade da avaliação da aprendizagem que será realizada posteriormente.

A avaliação é uma etapa importante do processo ensino-aprendizagem, já que fornece dados sobre as aprendizagens, possibilidades e demandas da turma que (re)orientarão o trabalho docente. Sua condução é sempre feita de acordo com os ideais, a cultura, o pensamento político e pedagógico adotados pela escola e pelo professor, que acreditamos precisar ser de compreensão e diálogo com os aprendizes. Esperamos com este trabalho ter contribuído de alguma forma para a compreensão do diário de bordo do aluno como mecanismo de avaliação para as aulas de Arte.

Referências

FERRARI, S. dos S. U. **Encontros com a arte e cultura**. São Paulo: FTD, 2012.

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

MÖDINGER, C. R.; **VALLE**, F. P. do; **HUMMES**, J. M.; **LOPONTE**, L. G.; **KEHRWALD**, M. I. P.; **RHODEN**, S. **Artes visuais, dança, música e teatro**: práticas pedagógicas e colaborações docentes. Erechim: Edelbra, 2012. (Entre nós – anos finais do ensino fundamental)

RUSSEL, M. K.; **AIRASIAN**, P. W. **Avaliação em sala de aula**: conceitos e aplicações. 7 ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

VASCONCELOS, F. M. de B. P. **Designare**: pontes artístico/educativas na formação docente em artes visuais. Lisboa: Chiado Editora, 2015.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 11 ed. São Paulo: Libertad, 2000. (Cadernos pedagógicos do Libertad)

O ENSINO DE ARTE POR MEIO DE TEATRO DE GRUPO: CRIAÇÃO COLETIVA E PEDAGOGIA TEATRAL

Jonas Defante Terra[1] – IFFLUMINENSE

Resumo
O presente trabalho pretende abordar a criação coletiva como prática de ensino de teatro, compreendendo a práxis do fazer artístico e estético por meio do teatro de grupo como pedagogia teatral. O estudo busca compreender como o Grupo Nós do Teatro percorreu pedagogicamente as fases de institucionalização do seu processo de ensino de Arte, enquanto projeto, pesquisa e programa até se legitimar como componente curricular obrigatório. Destaca-se a coletividade e a criatividade aliadas no fazer teatral em prol da formação humana por meio da educação transformadora e criadora. Considerando o teatro de grupo como modelo de ensino de Arte na unidade escolar, ou seja, um estudo de caso do Grupo Nós do Teatro numa Instituição Federal de Educação Básica.
Palavras-chave: Criação coletiva. Ensino do Teatro. Teatro de grupo.

A fecundidade do grupo criativo depende de uma combinação feliz de fatores, tais como a combinação certa de personalidades imaginativas e de personalidades concretas, bem como a feliz coincidência de trabalho, estudo e lazer. Até porque um coletivo não se forma por acaso, considerando que um grupo é formado por meio de um processo organizacional, cujo primeiro núcleo geralmente é composto a partir de uma ideia, "uma necessidade ardente, a convicção de tornar possível o impossível, com a despreocupada leveza de um jogo e a teimosa audácia de um menino" (DE MASI, 2003, p. 678).

Nos grupos criativos destaca-se a tensão em relação à missão, normalmente clara e definida entre os integrantes, que de certa forma confere a si prioridade sobre qualquer outra coisa. É considerado como ponto operacional de referência a missão ou o objetivo principal do grupo, tornando-se como guia da ação e parâmetro de avaliação. Entretanto, o voluntariado e a ação desinteressada constituem o âmago do sentido de pertinência do coletivo, ou seja, "quem não compartilha mais a missão ou quem não está mais motivado a emprestar a sua atuação se retira" (DE MASI, 2003, p. 675). A carga inovadora de um coletivo criativo prevalece sobre a resistência às mudanças, visto que todos os membros se sentem responsabilizados para definir

[1] Ator e maquiador do Grupo Nós do Teatro, professor de Teatro formado pela 1ª turma da Licenciatura em Teatro do IFFluminense em 2019.1, professor de Matemática e Mestre em Engenharia de Produção – jterra@iff.edu.br

e fixar os seus objetivos de colaboração. Porque, enquanto integrantes, desejam ser consultados e participar das decisões que definem o seu trabalho e o trabalho de todo o coletivo (DRUKER, 1993, apud DE MASI, 2003).

Nos grupos criativos, a relação interpessoal é caracterizada pela horizontalidade, de forma calorosa, informal, solidária e centrada na emotividade. Tanto o reconhecimento quanto a gratificação moral são essenciais para os integrantes individualmente ou para o grupo no todo. São muitos aspectos positivos que devemos destacar na composição de grupo criativos, tais como: cada sujeito componente do grupo está atento àquilo que deve dar aos demais colegas; o empenho coletivo e individual é destacado; busca-se aprender o mais possível para aperfeiçoar suas contribuições; sente-se corresponsável; sabe de sua importância para com o todo e a sua contribuição pessoal para com o objetivo do grupo; evita repassar as suas próprias responsabilidades para outros integrantes do coletivo; a disciplina é resultante do empenho pessoal, bem como "a adesão à missão, da dedicação ao trabalho, da fé, da generosidade, da participação na brincadeira; o próprio trabalho assume, às vezes, modalidades jocosas" (DE MASI, 2003, p. 676).

Não se pode deixar de esclarecer que, na realidade, existem aspectos negativos na constituição de grupos criativos, tais como o embate, fases de desmotivação, desorientação, diáspora e crises de identidade. No entanto, apesar dos confrontos, os grupos criativos são reconhecidos como avançados no quesito de superar as dificuldades para favorecer a criatividade e realinhar a missão do coletivo, "estão muito mais adiantados nesse caminho" (DE MASI, 2003, p. 676). Portanto, destaca-se a importância de trabalhar a coletividade na educação, por meios de procedimentos metodológicos que introduzam e desenvolvam a grupalidade, porque o caminho da coletividade e a criação coletiva avançam mais rapidamente no favorecimento da criatividade individual. Para tanto, alguns autores sistematizaram etapas de desenvolvimento da criatividade coletiva, o qual Anzieu é um deles.

No caminho do processo de criação coletiva, as etapas relacionadas à criação são para Anzieu (1981 apud, DE MASI, 2003) cinco, são elas: *Saisissement*; Tomada de consciência; Embrião; Licenciamento e Dissabor. A primeira etapa (*saisissement*) é considerada a fase da surpresa, cujo momento é acompanhado de exaltação, euforia e angústia, no qual o criativo é simultaneamente "prisioneiro passivo e ativo conhecedor das próprias sensações, e pode ser atingido pelo *insight*, pela iluminação" graças à qual atinge, de certo modo, "a verdade, a totalidade, a idéia (sic), o desenho de conjunto da obra" (DE MASI, 2003, p. 476).

Segundo De Masi (2003, p. 476), a etapa do *Saisissement* possibilita o *insight* porque a incubação, a dúvida e a reflexão estão desarmadas ("abaixam a guarda"), bem como são atenuadas as dúvidas, reduzidas as censuras e predispõem o criador ao acesso às ideias, que, de outro modo, ele não teria pressentido, ou, se tivesse pressentido, teria descartado.

No que tange ao desarmamento do criador, quando ele "abaixa a guarda", Anzieu (1981, apud DE MASI, 2003) afirma que este momento é ocasionado pelo emprego de duas técnicas opostas e intercambiáveis: acumulação e privação. A acumulação trata-se de inspirações e de estimulações a partir do excesso, tanto de contatos humanos, quanto de drogas, relações sexuais, álcool, viagens, dentre outros fatores. Já a privação é justamente o oposto, o criador é estimulado e inspirado a partir da solidão, do silêncio, pela abstinência, imobilidade e parcimônia. Entretanto, destaca-se que nos processos de criação coletiva é mais recorrente acontecer os momentos de acumulação do que as ocasiões de privação. No entanto, o coletivo pode sentir necessidade de realizar a alternância ou privilegiar os momentos de acumulação, tais como viagens, eventos e distrações coletivas, com momentos de privação individual ou até mesmo coletivo.

A segunda etapa consiste na tomada da consciência, a qual Anzieu (1981, apud DE MASI, 2003) considera que seja a captura da ideia lampejante tornando-a pré-consciente, ou seja, retirá-la do estado de graça da fase *saisissement* e tomar corpo, abrindo caminhos através das inibições, do medo, da vergonha, da reserva, das dúvidas e todos os bloqueios que podem sufocar a ideia de nascer. É neste momento que a contribuição do integrante do coletivo é fundamental, até porque, nesta etapa, a ideia não toma corpo pela técnica da acumulação ou da privação, mas sim pela confiança depositada pela pessoa amiga do grupo, pelo confronto, pelo encorajamento de pessoas que estimamos e que nos estima mutuamente. De Masi (2003) destaca as utilidades do grupo no processo criativo, quando o líder (professor), o aluno ou o colega do grupo contribui como confidente, "de caixa de ressonância, de estímulos, de críticos desinteressados, de interlocutores privilegiados, de aliados, de cúmplices, de coniventes; de qualquer modo, não de inimigos castradores nem de tutores possessivos" (DE MASI, 2003, p. 477).

Anzieu apresenta a terceira fase como se fosse a evolução embrionária das fases anteriores: na fase *saisissement*, permitiu-se o caos fazer-se ideia; na fase tomada de consciência, permite à ideia fazer-se verbo e, a terceira fase, permite ao verbo fazer-se carne. Esta carne nada mais é que o embrião que "evolui para um corpo organizado, desenvolvido e

definido em todas as suas partes" (DE MASI, 2003, p. 477). Na terceira fase, existem particularidades problemáticas quando se trata de criação coletiva, são elas: "incompreensões, conflitos e incompetência de um lado; solidariedade, sinergia e rapidez, do outro;" bem como outras questões relativas à liderança, "custos econômicos e psicológicos, instrumentações técnicas, sistemas informativos, motivações, interações, gratificações, etc" (DE MASI, 2003, p. 477-478). Em ambiente escolar, as particularidades se estabelecem nas relações interpessoais entre estudantes; estudantes e professor; estudantes e coordenação pedagógica; estudantes e gestão escolar; entre professores; professor e coordenação pedagógica; professor e gestão escolar.

A quarta fase consiste no licenciamento da obra por parte de seu autor, e considerado para Anzieu (1981, apud DE MASI, 2003) o corte do vínculo mais íntimo, como se fosse um cordão umbilical, originando desta fase os termos como *marketing*, lançamento, publicidade, crítica, sucesso, insucesso, gratificação, temor, angústia, presunção, compromisso dentre outros termos derivantes do licenciamento.

Na fase do licenciamento, os grupos coletivos possuem uma vantagem, pois a obra é defendida coletivamente, porque todos os integrantes do grupo defendem a obra, retrucando os seus adversários. Enquanto o criativo solitário, quando licencia sua obra, pode interromper sua criatividade por ser tomado pelo estado de temor ou pânico, o grupo pode prosseguir a criação de sua obra por ter favorável ao seu contexto a confiança, o esteio e a esperança consolidada e compartilhada entre os membros do coletivo. A solidariedade e a empatia entre os membros do grupo favorecem a continuidade da criação coletiva. No ambiente escolar, em sala de aula, os integrantes dos grupos incentivam e corroboram a importância de concluir ou de participar da construção da criação coletiva, até porque se a proposta for avaliativa, o rendimento escolar individual está em questão. O sentimento de coletividade impulsiona cada indivíduo que se sente inseguro ou incapaz de prosseguir, enquanto no processo individual, a estagnação é mais factível.

A última fase que Anzieu (1981, apud DE MASI, 2003) destaca de outros pesquisadores é a do dissabor. Esta etapa consiste em frisar a insatisfação, é o momento em que o criativo é acometido pela insatisfação frente à sua obra licenciada. São evidenciados os erros, as imperfeições, as discordâncias entre expectativa e realidade que ficam evidentemente claros e, tão somente, percebidos depois do licenciamento.

O dissabor, na criação coletiva, está presente na maioria das vezes, porque há sempre alguém que não ficou satisfeito plenamente com o resultado obtido. Em contrapartida, há também aqueles que defendem o trabalho e a dedicação coletiva, considerando que o comprometimento e a disponibilidade de se fazer em grupo é mais importante que a insatisfação individual de uma questão pontual. Na escola, cabe ao docente ficar atento à questões que rodeiam a insatisfação, pois a criatividade para desempenhar outras atividades depende do estado de estímulo e interesse do educando.

No processo de criação coletiva, o princípio fundamental para Schettini (2018, p. 95) trata-se da descentralização e o esfacelamento das funções artísticas. Em via de regra, todo artista pertencente ao grupo criativo que está inserido no ato de criação coletiva deve renunciar às suas especificidades – no caso do teatro: o ator, o iluminador, o diretor, o cenógrafo, o autor – para que efetivamente, em grande coro, possam operar a criação da obra. "Desse modo, a criação coletiva pressupõe a falta de assinatura, ou melhor, uma assinatura única, composta de uma pluralidade de assinaturas" (SCHETTINI, 2018, p. 95).

Em contrapartida, o próprio Schettini (2018) apresenta o termo criação colaborativa que, por sua vez, anuncia a autoria da obra fundada na pluralidade de autores, mantendo as funções artísticas de cada elemento que compõe a obra, ou seja, a encenação possui uma assinatura, o texto dramático possui outra assinatura, a cenografia outra e, assim por diante. Entretanto, Schettini (2018) aborda o estudo realizado pela pesquisadora Rosyane Trotta, em sua tese de doutoramento, que trata, em especifico, sobre os processos de criação que deflagram autorias criativas, especialmente relacionadas ao movimento do teatro de grupo.

> A autoria coletiva poderia ser definida então como o processo pelo qual um conjunto de artistas trabalha na formação de um modo de criação, dando-lhe forma e conceito, sendo ambos os procedimentos – formação e formalização – dinâmicos, simultâneos, não lineares, não progressivos, mas cumulativos, e a partir de indivíduos que, pelo objetivo da criação, se colocam em questão, quer dizer, se abrem à crise. O espetáculo apresenta uma espécie de jogo de embate e conciliação de subjetividades que se organizam para funcionar em conjunto. A aparente harmonia com que os elementos funcionam na obra concilia, na representação, as tensões e os conflitos inerentes a este processo, que não foram eliminados, mas que encontram um consenso para permitir uma fixação da forma.
> Um grupo-autor instaura uma tensão entre os valores que cultiva entre si – e que pretende afirmar artisticamente – e os valores socialmente aceitos – em relação aos quais ele pretende se contrapor. Lá onde se cultivam valores que ele recusa é também onde ele imagina encontrar o público que poderá acompanhá-lo, partilhando de suas obras. A tensão entre o "dentro" e o "fora" do grupo podem ser sua principal ferramenta no desafio de escapar do teatro

> sem autoria, elaborado pelo modo contínuo da profissão e da tradição. No contrapondo a este modelo, a originalidade se associa à transgressão. A constituição de um grupo que, com a experiência de diversos processos, tem a oportunidade de amadurecer suas relações pessoais e artísticas, se apresenta como um terreno propício ao exercício da autoria coletiva (TROTTA, 2008, p. 44-45).

Deste modo, podemos compreender que o processo de criação coletiva é o consenso de confronto de ideias, como nas artes coletivas[2] quando a obra é resultante da conciliação de subjetividades que instauram uma harmonia em prol do conjunto. Outro destaque é dado à originalidade associada à transgressão, bem como o desenvolvimento das relações pessoais e artísticas dos membros do grupo por meio das experiências a partir dos diversos processos convividos entre si.

Entretanto, Schettini (2018) nos aponta algumas críticas relacionadas a criação coletiva, tais como "a falta de rigor no cuidado com os diversos elementos da cena; a fragilidade na composição dramatúrgica; a construção de espetáculos herméticos e com idiossincrasias incompreensíveis para o público alheio ao coletivo" (SCHETTINI, 2018, p. 97). Dentre as críticas apresentadas, é necessário destacar que a criação coletiva é uma colcha de retalhos, que dispõe de seus retalhos para que todos os membros do grupo teçam juntos um sentido para a obra. No entanto, este sentido, esta lógica, este lugar, que é constituído coletivamente, é tão intrínseco ao grupo que a crítica de Schettini está no lócus do licenciamento e do dissabor, fases de validar a obra e perceber a sua insatisfação a partir da discrepância entre expectativa e realidade. Neste lugar, o professor de arte habita este papel de mediador e observador dos processos criativos coletivos em sala de aula.

O ensino de Teatro por meio de teatro de grupo

> O âmago é o encontro. [...] A essência do Teatro é o encontro. [...] O teatro é também encontro entre pessoas criativas. [...] O encontro resulta de um fascínio. Implica numa luta, e também em algo tão idêntico em profundidade, que existe uma identidade entre aqueles que tomam parte no encontro (GROTOWSKY, 1992, p. 47-50).

De acordo com Grotowsky o teatro é concebido como encontro, mas em três distintos tipos de encontro: o primeiro consiste no encontro do ator consigo mesmo; o segundo é entre

[2] Segundo Howard S. Becker, o teatro, a música orquestral, a dança são consideradas artes coletivas ou artes de cooperação (GARCÍA CANCLINI, 2008).

os artistas em processo de criação, considerado por ele pessoas criativas; e o terceiro, último, entre os atores que compõe o espetáculo e os espectadores.

O Grupo Nós do Teatro criado em 1995, parte do mesmo princípio do encontro, do encontro da Literatura e o prazer de aprender. Soares (2014) relata que a criação do grupo partiu da necessidade educacional de sala de aula de uma professora de que leciona Língua Portuguesa para trabalhar literatura, de modo que "possibilitaria ao educando um aprendizado de encantamento para com os conhecimentos provenientes de textos literários" (SOARES, 2014, p. 9). Os encontros eram extracurriculares, com atividades que sensibilizam os educandos para o desenvolvimento artístico, por meio da linguagem teatral, utilizando-se de técnicas e jogos teatrais.

Segundo Schettini (2018, p. 40-41) a formação de um grupo de teatro é constituída a partir de ocasiões e de encontros particulares, com objetivos claros e definidos. Tanto a afinidade entre os membros e o número de interesses mútuos compartilhados entre si são aspectos essenciais que constituem o grupo. Entretanto, a sobrevivência do grupo está relacionada para além das produções artísticas, mas continuam a existir pela proposta pedagógica interna que visa a formação continuada, em espécie de treinamento, dos membros que o constitui. O perfil caracterizante de noção do teatro de grupo, segundo Oliveira (2005):

> A prática do Teatro de Grupo está alicerçada nos seguintes aspectos: a) treinamento (o ator é a tônica do trabalho); b) estabilidade do elenco; c) projeto de longo prazo; d) prática pedagógica; e) construção dramatúrgica coletiva; f) instalação de uma sede que é o território "sagrado" do coletivo (OLIVEIRA, 2005, p. 87)

O treinamento realizado nos encontros semanais do grupo Nós do Teatro era focado na formação humanística do educando, desmistificando o Teatro incutido nos pré-conceitos de pais e mães e, ao mesmo tempo, consolidando o Teatro como área de conhecimento tão necessária como as demais disciplinas do currículo escolar (SOARES, 2014, p. 12). Quanto a estabilidade do elenco, no grupo Nós do Teatro havia prazo de validade, porque muitos estudantes que compuseram o grupo permaneciam somente durante sua formação acadêmica, na Escola Técnica Federal de Campos, depois Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos e, hoje, Instituto Federal Fluminense campus Campos Centro. Alguns integrantes do grupo permanecem até a presente data, mas a grande maioria dos ex-integrantes fizeram sua

trajetória no grupo durante sua formação acadêmica, tanto durante o ensino médio, quanto técnico, graduação e pós-graduação (SOARES, 2014, p. 12-13).

No currículo do Grupo Nós do Teatro, os projetos a longo prazo foram desenvolvidos em diversas modalidades. O primeiro projeto se iniciou na área do ensino, depois se encaminhou para a extensão, em seguida pesquisa e culminou na institucionalização do grupo por meio de um programa, o qual eram desenvolvidos atividades de ensino, pesquisa e extensão simultaneamente (SOARES, 2014, p. 18). Dentre os projetos e todas as ações desenvolvidas pelo grupo, a prática pedagógica estava alicerçada na prática comunitária, teatral e emancipatória dos educandos, construindo montagens teatrais com dramaturgias autorais a partir de estudos literários e não-literários, apresentados em diversos espaços: em comunidades, em escolas, em centros culturais e teatros (SOARES, 2014, p. 18).

O coletivo não existe em função do espetáculo, afirma Schettini (2018, p. 44). O teatro de grupo existe em função de buscar um sentido, um objetivo, uma trajetória para a criação, a investigação, a produção artística por anos a fio. Schettini (2018) questiona: "E o que sustentaria tanto trabalho?".

> O regimento da prática do ator, diria Eugenio Barba, e com ele, a reflexão sobre a própria prática (um exercício constante da metalinguagem), a incursão no cenário político teatral e um sem número de atividades criadas para fundamentar e dar sentido ao cotidiano de um grupo (Schettini, 2018, p. 44)

Soares (2013, p. 284) destaca que desde o primeiro espetáculo, o Grupo Nós do Teatro desenvolve em seus integrantes a consciência cidadã de ser um agente social, de modo a propiciar o estímulo da autoexpressão e promover a relação interpessoal. No entanto, o teatro desenvolvido pelo Grupo Nós do Teatro, evidenciado como área de conhecimento por meio de suas práticas pedagógicas em seus projetos, transforma-se institucionalmente no decorrer dos anos acompanhando as transformações políticas educacionais no Ensino de Arte. Como é observado nas próprias palavras da diretora e fundadora:

> No ano de 1999, houve renovação quase integral do Grupo, mediante a conclusão dos cursos daqueles estudantes que compuseram a base da formação inicial. No entanto, o que parecia ser o fim deste projeto, ganhou novo fôlego e revigorou-se, pois foi a partir deste ano que oficinas de Artes substituíram as tradicionais aulas de Educação Artística utilizando a metodologia de atividades com a finalidade de possibilitar ao aluno o conhecimento, a fruição e a produção em arte. A partir desta mudança, o projeto que originou o Grupo Nós do Teatro, antes experimental e voluntário,

> se transforma em Oficina de Artes Cênicas e, mais adiante, de Linguagem Teatral, tornando-se um componente curricular do Ensino Médio e do Técnico integrado ao Médio, definindo as competências e habilidades a serem desenvolvidas (SOARES, 2014, p. 13).

De projeto extracurricular a componente curricular obrigatório, o Grupo Nós do Teatro transforma-se em decorrência das necessidades educacionais, mas paralelamente surgem outras demandas de cunho mantenedor do grupo e de externalização do trabalho artístico. De acordo com Schettini (2018), os movimentos internos e externos "é sensível na dinâmica e no cotidiano da grupalidade" (SCHETTINI, 2018, p. 47). No entanto, a necessidade proeminente de que se fortaleça e se edifique através dos movimentos internos primeiramente, para que a posteriori escoa qualitativamente os materiais consolidados nos movimentos externos.

No que tange as atividades dos movimentos externos, a ação que melhor define o coletivo de modo mais prático é a composição de repertório. De acordo com Schettini (2018), repertório é o conjunto de espetáculos produzidos pelo coletivo ao longo de sua existência. Destaca também que é por meio do repertório "que um grupo se representa, mobiliza seus discursos, elege suas influências, dá sentido ao seu perfil, desenha sua linguagem, em suma constrói sua identidade, sua imagem artística e social" (Schettini, 2018, p. 48).

No processo de criação dos espetáculos do Grupo Nós do Teatro evidencia-se as produções realizadas no formato colaborativo e coletivo, corroborando com Schettini (2018) quanto a distinção conceitual dos processos de criação colaborativa, na qual várias assinaturas assinam o espetáculo, definindo cada função artística; e criação coletiva, considerando que o grupo assina o espetáculo, valorizando o caráter autoral da coletividade ao invés das especificidades de cada contribuição realizada pelos integrantes. No entanto, a maioria dos espetáculo teatrais do Nós do Teatro, de acordo com o relato da diretora Kátia Macabu foram de sua autoria textual, a partir de biografias, textos narrativos, textos poéticos, músicas e adaptações de dramaturgias nacionais e internacionais. Porém, destaca-se a autoria coletiva de alguns espetáculos, tais como: "Verso e Reverso" (2006/2007), "Estoriando Histórias" (2007/2008) e "O Presente conta o Passado" (2009) (SOARES, 2013, p. 284).

> A linguagem ou projeto poético, nos coletivos de teatro de grupo, insurge naturalmente na geração dos espetáculos. Quando um grupo recorre a determinadas resoluções cênicas, modos poéticos, formas teatrais em mais de um dos espetáculos de repertório, cria-se, naturalmente, o projeto poético do coletivo (Schettini, 2018, p. 49).

Schettini (2018) nos apresenta a questão recorrente em teatro de grupo que é a linguagem própria do coletivo, um projeto poético coletivo. Esta linguagem tem origem nos processos de criação que, por sua vez, possui uma recorrência de variáveis que geram a tensão tão necessária para constituição da obra. A tensão é resultante da presença dos mesmos artistas que compõem os espetáculos, a mesma sala de ensaio, a mesma direção, os mesmos interesses comuns e dentre outros aspectos. A consciência desta linguagem permite ao grupo avançar na construção de uma reflexão estética do projeto grupal (SCHETTINI, 2018, p. 49-50).

Durante os seus 24 anos, o Grupo Nós do Teatro produziu mais de 30 espetáculos, os quais mais de 300 estudantes puderam conviver, produzir, experienciar e pertencer ao coletivo que sempre buscou "celebrar a arte e a ciência; o sonho e a realidade; o encantamento e a decepção; a miséria e a honestidade; o encontro e a despedida; enfim, a vida. Cada um se tornou um nó desse 'Nós do Teatro'" (SOARES, 2013, p. 285). A longevidade do Grupo Nós do Teatro está demarcada pela realização de projetos e ações socioeducacionais, impactando na formação educacional e profissional de estudantes que foram bolsistas e voluntários em seus respectivos projetos.

> O que garante um ensino de Arte comprometido com as questões sociais é a possibilidade de tecer redes de relações entre o porquê, o o quê, o como e o a quem estamos ensinando Arte. No bojo de qualquer programa de ensino de Arte denominado "social" faz-se necessária a elaboração de projetos que garantam continuidade, amplitude e aprofundamento de processos e resultados significativos no que tange à arte em si e que no fazer/pensar artísticos formem interfaces metodológicos com as questões sociais (MARQUES; BRAZIL, 2014, p. 90).

Dentre todos os anos de resistência e existência, o Grupo Nós do Teatro sempre realizou sua autorreflexão a respeito de sua missão. Enquanto ação extracurricular de ensino, projeto de extensão, projeto de pesquisa e programa institucional sempre foi posto à prova a nossa existência. As redes de relações foram tecidas, e as tramas cada vez mais firme e justaposta pela experiências vivenciadas em compartilhamento com outros coletivos teatrais locais, regionais e nacionais. Os saberes e fazeres teatrais foram produzindo e roteirizando novos processos de criação, novos itinerários formativos, novos diálogos que favoreceram a continuidade das ações, das proposições, das atualizações da missão coletiva do grupo.

E por que ainda o grupo existe? O faz pertencer ao grupo durante todos esses anos? São questões como estas que este trabalho colocam para pensar sobre o papel de um membro do

coletivo, especialmente, sobre a atuação enquanto sujeito criador. Para além das questões do afeto, do acolhimento e do sentimento familiar. Enquanto sujeito, sujeito-artista, artista-docente, criador de si mesmo, procura-se o poder-ser a si-próprio, respeitando a própria individualidade em comunhão com a coletividade. A dicotomia e o paradoxo de ser uno e multi no contexto social, societário e solidário, nos coloca em um lócus essencial para construir e desconstruir paradigmas estruturantes. Pertencer é construção diária de uma identidade, na qual a Arte contribui para a faculdade criadora, pois é a aprendizagem na coletividade que se faz permanecer integrante, pois se instrumentaliza a partir dos saberes compartilhados. Burnier (2009) nos diz que:

> Para a criação artística devemos usar de nossa faculdade criadora e da operativa juntas. É difícil saber o que vem antes e o que vem depois. A criação é o resultado de um contato profundo do artista consigo mesmo. Tudo o que ele *sabe* e *domina* se apresentará como *instrumento* em suas mãos. Não me refiro a um *saber* somente consciente, racional, mas orgânico, total. Um *saber*, ou um conhecimento, que envolve a globalidade de seu ser (BURNIER, 2009, p. 199).

Retomando a afirmação de Galeffi (2014) ao nos dizer que somos, cada um em si, "um aglomerado sistêmico de outros inumeráveis indivíduos", associado ao saber anunciado por Burnier que é constituído pela globalidade de ser, ou seja, todos os saberes são consolidados na relação desses indivíduos, saberes constituídos individualmente de forma profunda, mas em rede de compartilhamento solidário. Esses saberes são constituídos por diversos modos, pois segundo Grotowski não existe método, na verdade existe somente aquilo que funciona e o que não funciona em cada caso particular (RICHARD, 1993, apud BURNIER, 2009, p. 100).

Na contramão do discurso tecnicista de uma escola técnica que forma profissionais para o mercado de trabalho, com formação técnica e tecnológica, o Grupo Nós do Teatro, ao seu modo, contribuiu para a formação artística e cidadã de muitos jovens. Por que não artistas-cidadãos? Marques e Brazil destacam, em seus questionamentos, a formação artística na escola. "Já é quase um jargão nas escolas, formais ou não, a ideia de que 'na escola não formamos artistas'" (MARQUES; BRAZIL, 2014, p. 64). Este discurso já dito por professores e servidores com os quais convivi enquanto estudante, nas quais sofri retaliações e perseguições antidático-pedagógicas em sala de aula por ser artista-aluno. Marques e Brazil (2014) ressaltam a preocupação com a formação específica, aprofundada e consciente de cada linguagem artística, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. E mais recente, mesmo durante a própria

formação acadêmica em Ensino Superior em Licenciatura em Teatro, na qual professor do referido curso afirma que artistas se formam na universidade. Um equívoco, não? Em suma, as autoras destacam que "professores se dão o direito de mergulhar em contradições e paradoxos tão abissais que desmantelam a formação dos estudantes" (MARQUES; BRAZIL, 2014, p. 70).

Neste sentido, é necessário destacar o papel da formação coletiva, por meio do educar transdisciplinar de uma pedagogia própria e inerente ao teatro de grupo, o Grupo Nós do Teatro que se coloca no papel questionador, corroborando com os indagações de Marques e Brazil, "queremos formar artistas ou formar cidadãos? O artista não será um cidadão? Estará além ou aquém disso? O cidadão não precisa conhecer arte?" (MARQUES; BRAZIL, 2014, p. 72). A formação artística se antecede ao curso superior, pelo menos em caso particular. Iniciando no Ensino Médio, pelas diversas escolhas, optei pelo Grupo Nós do Teatro.

Durante os 24 anos de existência do Grupo Nós do Teatro, destaca-se a importância do comprometimento com o grupo, ou seja, a responsabilidade para com o outro. Entendendo o papel fundamental de se fazer parte do grupo, que é respeitar o coletivo, ou seja, os objetivos comuns estabelecidos mutuamente. Os valores estabelecidos coletivamente eram corriqueiramente discutidos, especialmente em casos de animosidades instauradas. O desejo maior do coletivo sempre foi a permanência de suas atividades e manutenção da existência do grupo. Eugênio Barba (1991, apud SCHETTINI, 2009, p. 41) afirma que o término de um grupo de teatro é considerado um escândalo esperado, mas "a longevidade de um coletivo de *teatro de grupo* é que é um fato inusitado".

Referências

BURNIER, Luís Otávio. **A arte de ator**: da técnica à representação. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

DE MASI, Domenico. **Criatividade e grupos criativos**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

GALEFFI, Dante; MACEDO, Roberto Sidnei; BARBOSA, Joaquim Gonçalves. **Criação e devir em formação**: mais-vida na educação. Salvador: EDUFBA, 2014.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Leitores, espectadores e internautas**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

GROTOWSKI, J. **Em busca de um teatro pobre**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

MARQUES, Isabel; **BRAZIL**, Fábio. **Arte em questão**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

OLIVEIRA, Valéria Maria de. **Reflexões sobre a noção de teatro de grupo**. 2005. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – UDESC, Programa de Pós Graduação em Teatro, Florianópolis, 2005.

SCHETTINI, Roberto de Abreu. **O teatro como a arte do encontro**: dramaturgia da sala de ensaio, teatro de grupo, criação colaborativa. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2018.

SOARES, Kátia Macabu de Sousa. Grupo Nós do Teatro: compartilhar saberes e fazeres, promover intercâmbio de conhecimentos. **Produção Acadêmica** (UFT), v. 2, p. 3-13, 2014.

SOARES, Kátia Macabu de Sousa. Um olhar particular sobre a arte e a cultura no IF Fluminense. **Revista Vértices**, v. 14, p. 279-297, 2013.

TROTTA, Rosyane. **Autoria coletiva no processo de criação teatral**. 2008. Tese (Doutorado em Teatro) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

O PAPEL DO ARTE EDUCADOR EM TEMPOS DE CENSURA: REPENSAR A PRÁTICA É MAIS QUE NECESSÁRIO

Letícia Reis Arrighi Cerqueira[1] – UEMG

Resumo
O presente trabalho pretende desenvolver uma reflexão sobre a onda de censura que os artistas e arte educadores estão enfrentando atualmente. O processo de aplicação e divulgação de um material educativo para um projeto de pesquisa iniciado no segundo semestre de 2016 enfrentou alguns episódios de censura inesperados. Estes episódios serão o ponto de partida para podermos analisar de forma crítica as consequências que este novo cenário traz para os profissionais e estudiosos da arte. Outras experiências semelhantes serão apresentadas para que possamos refletir sobre as novas posturas que temos que tomar em meio a estes tempos difíceis.
Palavras-chave: Arte Educação, Censura, Material educativo.

1. Cultura midiática X Censura

Qualquer tarde de domingo comum. Em uma emissora qualquer, de um canal aberto e acessível para todos os públicos, um apresentador de um determinado show de TV recebe em seu palco uma garota famosa. Minutos depois mostra ao público que está presente no programa algumas imagens de uma revista masculina para a qual a garota em questão posou nua. O público enlouquecido grita para que o apresentador lhes mostre toda a revista e mostre as imagens também para os telespectadores que estão reunidos em família para assistir ao programa. A situação termina com a famosa frase "Tudo que é bonito é para se mostrar" e o apresentador presenteia os participantes do show e aos telespectadores com o deleite de algumas imagens. Neste mesmo contexto prevalece a onda conservadora contra exposições de arte, como no caso da exposição *Queermuseu – Cartografias da Diferença na Arte Brasileira*. A mostra estava sendo exibida em Porto Alegre – RS e foi cancelada depois de quase um mês após sua abertura, tendo sido alvo de uma sucessão de protestos. Posteriormente o prefeito do Rio de Janeiro tentou impedir que a mostra acontecesse no MAR. A exposição foi acusada "de

[1]Aluna do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Artes UEMG. Licenciada em Artes Plásticas pela Escola Guignard – UEMG. Graduada em Tecnologia em Design de Moda pelo Centro Universitário de Belo Horizonte. Contato: leticiaarrighi@hotmail.com

incentivar a pedofilia, zoofilia e o desrespeito de símbolos religiosos" (MARTÍN, 2017).[2] Em Belo Horizonte - MG, a exposição *Faça você mesmo a sua Capela Cistina* do artista Pedro Moraleda sofreu ataques por motivos semelhantes. Uma professora da UFMG que ministra aulas de arte e de educação foi censurada (FAEB 2018) [3]. Alguns de seus alunos quiseram abordar o assunto da censura em um trabalho e utilizaram o nu durante a apresentação. Por este motivo, a professora foi denunciada, ameaçada e intimidada em sala de aula. No Pará, a obra *Castanha do Pará* de autoria de Gidalti de Oliveira Moura Júnior foi retirada de uma exposição em um Shopping em Belém. O trabalho em questão era um desenho, capa de uma das revistas feitas pelo artista e quadrinista, que ilustrava uma cena em que o personagem principal da estória corria de um policial. Embora o assunto dessa estória fictícia não fosse violência, o trabalho foi retirado do Shopping por ofender alguns simpatizantes da polícia e por supostamente apresentar uma criança em situação de violência. Ao mesmo tempo, as marcas de videogame investem na criação de jogos cada vez mais violentos para apropriação das crianças. Essas mesmas crianças são telespectadoras de programas televisivos semelhantes como ao narrado no início deste texto e assistem também a uma série de desenhos extremamente violentos. Para completar, ainda podemos citar inúmeros filmes produzidos pelas emissoras de TV e produtoras renomadas com forte apelo sexual e violento e muitas vezes com classificação permitida para menores.

Curiosamente, esses acontecimentos nos mostram que a nudez é permitida em caso de propaganda comercial e conotação sexual, principalmente quando a figura feminina aparece objetificada e oferecida para o deleite masculino. Da mesma forma, a violência parece não ofender as famílias enquanto fomentam a movimentação progressiva do comércio. Enquanto os veículos midiáticos de massa se divertem entretendo o público com variados conteúdos carregados de conotação sexual e violência, exposições e eventos de arte que utilizam da figura do corpo e outras temáticas para questionar a forma como pensamos e provocar um posicionamento crítico por parte sociedade são censuradas sob a acusação de ferir os bons costumes e a moral das famílias tradicionais.

Inserida nestas circunstâncias encontramos a situação do ensino no nosso país, que parece perecer diante dos apelos midiáticos. Em especial, evidenciamos o ensino de arte na

[2]Ver matéria completa de Maíra Martín para o jornal El País.

[3] Ver entrevista com a professora Dr .ª Juliana Gouthier Macedo por Ana Del Tabor e Nél ia Fonseca, que se encontra no boletim de julho de 2018 da FAEB/Federação de Arte Educadores do Brasil.

escola básica, que luta quase que constantemente contra correntezas para permanecer com ao menos uma pequena parcela de dignidade dentro dos currículos da escola. Contudo, na realidade em que estamos, a arte encontra-se cada vez mais marginalizada e silenciada. Em 2007, Ana Mae Barbosa pontuava em seu discurso que embora alguns avanços pudessem ser percebidos, a arte ainda encontrava resistências consideráveis à tentativa de ser tão valorizada quanto as disciplinas consideradas mais importantes no currículo escolar. A autora afirmou que a arte não era garantida nos currículos brasileiros nem pelo reconhecimento de tal necessidade, nem pela obrigatoriedade. Segundo a autora, "Leis tão pouco garantem um ensino/aprendizagem que torne os estudantes aptos para entender a Arte ou a imagem na condição pós-moderna contemporânea" (2007, p.14). Se no ano de 2007 o ensino de arte passava por estas dificuldades, podemos perceber o quanto a situação está se agravando. Se outrora a arte ocupava um lugar secundário nos currículos escolares, agora sofre ameaças e tende a ser extinta de seu pequeno lugar, conforme as tensões aumentam.

Dentre os efeitos causados pela herança da hegemonia positivista - que ainda influencia as propostas metodológicas para o ensino básico no Brasil - podemos destacar a dificuldade do exercício da reflexão no ambiente cotidiano da sala de aula. Muitas vezes, as aulas estão baseadas em conteúdos demasiadamente tecnicistas ou pouco meditativos. Em se tratando do ensino de arte, a situação é mais evidente. Os parâmetros que orientam o ensino de arte nas escolas básicas costumam ser reduzidos a práticas superficiais que resultam no distanciamento entre a disciplina e o universo particular dos alunos fora da escola. Os conteúdos normalmente trabalhados em sala de aula raramente buscam propiciar aos estudantes ambientes favoráveis a vivências artísticas que integrem a experiência, a análise, o contexto e a crítica, não só de obras de arte, mas de todos os elementos existentes no mundo. A arte, enfim, precisa ser devidamente reconhecida como um campo de conhecimento.

Outrora acreditamos que a hegemonia positivista que influencia o ensino no Brasil era simplesmente um resquício da colonização[4] do país. Esse é um dos motivos, sem dúvidas, mas

[4]João Francisco Duarte Júnior (1994), em seu livro Fundamentos estéticos da Educação, descreve as conseqüências das influências positivista e liberalista no país: "Paralelamente ao positivismo começava a crescer também a influência do *liberalismo*, que possuía uma visão um pouco diversa com relação ao ensino de arte. Se para o positivista a arte era um caminho para a ciência, para o liberal ela apresentava um certo valor em si, mas ainda um valor pragmático. Especialmente o desenho era visto como a constituição de uma "linguagem técnica", que auxiliaria na invenção e na produção industrial. O que centrava também a importância e o ensino artístico no desenho e nas artes industriais. Isto tornou possível a articulação entre o positivismo e o liberalismo em várias reformas e propostas educacionais, com o predomínio ora de uma, ora de outra tendência (DUARTE JR, 1994, p.123)."

devemos enxergar o problema com mais profundidade. A desvalorização do exercício de reflexão no ensino propicia um domínio sobre os indivíduos da sociedade. Tanto no que se refere ao consumo – de produtos e ideias – quanto no que se refere ao domínio da própria individualidade, personalidade e diferença entre as pessoas. Esse domínio sobre a sociedade, essa dissolução da individualidade propaga ambientes favoráveis para que se crie uma crença de massa nas fakenews, por exemplo. Enquanto isso, os universos estéticos dos estudantes estão centrados nos padrões pré-estabelecidos pelos veículos de consumo. Um excesso de imagens acompanha o nosso cotidiano de maneira banal, sem que saibamos recebê-las com algum posicionamento crítico. O nosso corpo muitas vezes não sabe mais se reconhecer como ativo e ocupa o lugar da passividade.

Toda esta tentativa de cerceamento das atividades artísticas, seja nos ambientes formais e informais de educação, nos centros culturais e espaços expositivos, é feita para impedir que a sociedade se reconstrua por meio da produção de um olhar crítico para suas vivências. Tal comportamento por meio da sociedade é visto como uma ameaça pelos defensores dos regimes totalitários, considerando que é muito mais difícil manipular uma sociedade reflexiva.

O projeto de pesquisa *Corpo, arte e Padrões de Beleza* foi desenvolvido com a finalidade de incentivar o pensamento crítico dos estudantes, propondo análises críticas de imagens da cultura midiática através do trabalho de alguns artistas. Em termos práticos, objetiva disponibilizar um material educativo aos professores do ensino básico, que funcione como uma ferramenta eficiente para o ensino de arte e como um agente perante as reais condições das escolas básicas. Dessa forma, o projeto pretende contribuir para o ensino de arte nos espaços formais de educação. Talvez as dificuldades que este material enfrentou e tende a enfrentar não aconteçam simplesmente porque ele apresente obras de arte que representam nus e que podem ser erroneamente interpretados como uma conotação sexual, a qual nunca esteve presente em sua ideia de concepção. Talvez essas dificuldades habitem o fato de este material possuir um potencial considerável para servir de ponto de partida para o exercício da reflexão durante as aulas, o que vai contra a imposição dos padrões de consumo e beleza.

A próxima seção apresenta a origem deste material educativo e a estrutura de sua primeira versão: suas obras e suas intenções metodológicas. Em seguida farei uma breve descrição sobre como e quando surgiram os problemas enfrentados por este projeto. Ao final, apresentarei outras experiências publicadas por professores e pesquisadores da arte que

passaram por situações semelhantes em seus projetos, de modo que possamos refletir sobre as novas posturas que os professores precisam assumir nestes tempos difíceis.

2. *Corpo, arte e Padrões de Beleza*

A primeira versão do material de mediação tinha como título *O corpo na história da arte: Da representação à participação*[5]. O material foi criado no primeiro semestre de 2016, no âmbito da disciplina Mediação em Artes Visuais, oferecida para alunos dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Artes Plásticas da Escola Guignard – Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG. Sua metodologia busca alcançar alguns objetivos: Estimular o exercício da análise crítica das imagens pelos professores e alunos durante as aulas de arte; Apresentar obras de arte que tratem do tema proposto pelo material; Aproximar os conteúdos das salas de aula dos elementos importantes que estão presentes na vida dos estudantes; Investigar outras teorias e métodos que possam potencializar a teoria da compreensão crítica da arte elaborada por Terezinha Suely Franz[6] (2009).

A primeira versão reuniu reproduções de dez obras de arte, sendo seis esculturas e quatro registros de performances (Figura 1). Embora sua curadoria educativa apresente reproduções que representam corpos nus, o material não estabelece um diálogo direto com a sexualidade. A reunião destas obras propõe uma análise formal de seus elementos estéticos e oferece uma reflexão sobre os padrões de beleza estabelecidos ao corpo pela história da arte e pela publicidade.

[5] Este título permaneceu durante todas as experiências da primeira versão do material. Atualmente, podemos considerá-lo provisório principalmente porque talvez ele possa indicar que o estudo da tradicional história da arte seja um ponto importante em sua metodologia. Alguns períodos da história da arte são apresentados em sua metodologia, mas este não é o foco central do material.

[6] Os detalhes da criação e aplicação da primeira versão do material foram apresentados no XXVII CONFEB em 2017 e foram publicados nos anais do evento. Neste trabalho, algumas características do material e informações de sua aplicação serão relembrados de maneira resumida para situar o leitor.

Fig 1 - Conjunto das obras do material de mediação

Um dos embasamentos teóricos mais importantes para a elaboração do referente material educativo compreende os quatro âmbitos da Compreensão crítica da arte apresentados por Terezinha Franz (2009): *Histórico/Antropológico*; *Estético/Artístico*; *Biográfico* e *Crítico social*. Estes âmbitos nos ajudam a contextualizar as obras estudadas e observar o caminho que o corpo percorre ao longo da história a fim de evidenciar a figura humana na arte contemporânea e sua atitude política e crítica assumida hoje diante dos padrões de beleza impostos pela mídia. Todos estes âmbitos propostos por Franz estão ligados a uma preocupação com o modo como recebemos as inúmeras imagens que fazem parte do nosso cotidiano. Sua proposta enfatiza o quanto é importante que saibamos analisar imagens de forma crítica e cuidadosa, sendo elas de arte ou de qualquer outro seguimento. Dessa forma podemos refletir sobre o quão irônico é pensar que o material pode ser negligenciado devido a uma interpretação equivocada, baseada em um discurso perigoso que vem sendo construído e fortalecido atualmente.

O projeto *Corpo, arte e Padrões de Beleza* continuou sendo desenvolvido e está em andamento. A versão final do material está em desenvolvimento e será disponibilizada para a apropriação dos professores da educação básica. Para isso, um trabalho criterioso de curadoria educativa continua sendo feito, para oferecer um conjunto significativo de obras e artistas ao público-alvo do material. O material pretende contemplar a maior diversidade cultural possível. Tantos os artistas quanto os trabalhos procuram representar uma variedade de etnia e gênero, dentro das possibilidades que a pesquisa nos oferece. Uma pesquisa teórica em desenvolvimento estabelece o diálogo entre o corpo, a arte e a cultura visual, e pretende funcionar como um aparato para os professores que se apropriarem do material. A metodologia

do material será revista e modificada para atender melhor aos professores, levando em conta o contexto da estrutura dos espaços e o tempo de duração das aulas nas escolas básicas. Suas propostas de aulas serão compatíveis com várias realidades escolares, podendo ser facilmente moduladas pelos professores.

Até o segundo semestre de 2017 a censura não era parte da pesquisa, naturalmente. Os acontecimentos posteriores acabaram trazendo a necessidade de se discutir a censura nas artes como parte importante dessa trajetória.

3. Relato das experiências com o material

A primeira versão de *O corpo na história da arte: Da representação à participação* está direcionada a professores e estudantes dos últimos anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Durante o primeiro semestre de 2017, o material foi aplicado pela primeira vez em uma escola estadual de Belo Horizonte em seis turmas do primeiro ano do Ensino Médio. Cerca de 150 estudantes, com idades entre 14 e 16 anos participaram das aulas. Antes de começar a experiência, *O corpo na história da arte: Da representação à participação* foi apresentado ao vice-diretor da escola, que prontamente concedeu seu consentimento para a realização das aulas e assinou um termo de autorização.

A experiência foi muito positiva para todos nós envolvidos. Quanto ao nu presente nas obras, os alunos entenderam o motivo pela conversa que tivemos sobre a curadoria educativa das obras. Os estudantes em momento algum apontaram alguma conotação sexual fora do contexto para as obras. Ao contrário, identificaram e desenvolveram discussões sobre a objetificação da mulher como parte da ditadura da beleza, em diálogo com outros assuntos interessantes recorrentes durante as aulas. No decorrer das aulas, os alunos entenderam os motivos da representação do nu, dentro da metodologia oferecida pelo material. É importante relembrar que ao final da experiência os alunos responderam a um questionário de avaliação do material e das aulas que receberam. A primeira parte do questionário tinha o objetivo de identificar o perfil dos estudantes e uma das questões objetivava identificar a religião desses estudantes. Os dados obtidos pelo questionário identificaram que a grande maioria desses alunos eram evangélicos. Isso não causou nenhuma reprovação por parte deles com relação às obras dos artistas.

No segundo semestre de 2017 começaram a aparecer os episódios de censura das artes. Em outubro desse ano, logo após a primeira experiência de aplicação do material, o trabalho

foi apresentado no 19º Seminário de Pesquisa e Extensão – UEMG/2017, que aconteceu em Diamantina – MG. A apresentação aconteceu por meio de um pôster, ilustrado com imagens das obras do material, acompanhadas por um texto relatando a experiência e as avaliações dos resultados.

Durante a tarde das apresentações, eu estava ao lado do meu pôster, no espaço que me foi designado. A professora responsável por avaliar meu trabalho já o tinha feito e ele havia sido bem avaliado. Tudo corria tranquilamente quando uma mulher se aproximou e se apresentou como aluna do curso de direito da UEMG. Ao observar o pôster, ela me questionou sobre as obras e as propostas. Depois de ouvir a minha explicação sobre a experiência, ela insistiu em sua afirmação dizendo que, imageticamente o trabalho apresentava um perigo para os estudantes. Reforçando sua fala, afirmou que o ato de trabalhar "obras de arte nuas" em sala de aula, com alunos menores de idade, poderia ser visto como prática de pedofilia e incitação ao sexo. Por fim, a estudante me perguntou se eu não tinha medo de "ser pega pelas autoridades por cometer tal grave erro". Apesar de me sentir surpresa por nunca pensar que seria questionada dessa forma, mas ao mesmo tempo estar ciente das dificuldades que o campo das artes começava a enfrentar neste sentido, procurei formular uma resposta a ela. Pedi para que ela refletisse sobre sua própria formação: como uma futura advogada, seria necessário que ela buscasse sempre trabalhar com a verdade e a justiça dos fatos. Perguntei a ela se a justiça se baseava em boatos que se espalhavam com o reforço da imprensa, que são pouco confiáveis, ou se os advogados tinham que investigar a fundo os casos que pegassem. Disse a ela que a censura crescente nas artes era resultado de interpretações equivocadas sobre os artistas e as obras, que não vinham de especialistas no assunto e eram distorcidas e espalhadas devido à falta de estudos para este campo de conhecimento. Completei dizendo que mais do que nunca o papel do arte educador é extremamente importante neste momento em que a própria justiça acredita mais nos que não estudaram de fato. A partir deste episódio percebi que começaria a enfrentar novas dificuldades todas as vezes que levasse o material educativo para a escola.

Além da pesquisa individual que comecei a desenvolver com o material, sua primeira versão também foi disponibilizada para outros professores o testarem de maneira independente, pois integra do conjunto de materiais selecionados pelo projeto Mediação da Experiência Estética na Escola[7]. Os professores que utilizaram os materiais no início de 2017 também não

[7]O projeto Mediação da Experiência Estética na Escola, sob coordenação da Profa. Dra. Rachel Vianna foi desenvolvido para estabelecer um diálogo entre a universidade, os centros culturais e as escolas básicas de Belo Horizonte. Por meio dele, alguns materiais educativos desenvolvidos pelos alunos dos cursos de bacharelado e

tiveram dificuldades semelhantes em suas experiências. A segunda edição do projeto, em 2018, ofereceu uma pequena formação aos professores participantes. Como parte da equipe do projeto, fiquei responsável por propor uma experiência com os professores durante um dos encontros de formação. Resolvi então desenvolver a proposta utilizando o material. A partir das discussões sobre a importância do planejamento de uma curadoria educativa para trabalhar qualquer tema na aula de artes, coloquei na pauta a questão da censura. Após relatar minha experiência durante o seminário de pesquisa, perguntei aos professores se haviam passado por algo semelhante nas escolas onde atuavam e se teriam coragem de trabalhar com o material educativo do corpo neste ano diante da situação em que estamos. Situações semelhantes vivenciadas por eles foram compartilhadas e a conversa foi muito produtiva. Concluímos que havia uma necessidade de desenvolvermos novas estratégias para trabalhar alguns conteúdos em sala de aula simplesmente pelo perigo da má interpretação capciosa de pessoas que objetivam calar a arte pelo perigo de ver os estudantes com o senso crítico aguçado.

Passados os encontros de formação, uma professora da rede municipal de educação escolheu utilizar *O corpo na história da arte: Da representação à participação*, em suas turmas de oitavo e nono ano do Ensino Fundamental. Os professores participantes do projeto têm a oportunidade de pedir que um dos integrantes da equipe atue como mediador do material escolhido. A convite desta professora, fui mediar o material pela segunda vez. A aplicação aconteceu no segundo semestre de 2018. Antes de iniciar os trabalhos, procuramos mostrar os conteúdos para as autoridades da escola: diretora, vice e supervisora. Algumas obras do material não puderam fazer parte das atividades. A supervisora nos alertou sobre "o perigo que o material representava". Disse ainda que no início deste ano, a escola recebeu cartas de mães que acusavam a professora de biologia por ela ensinar detalhes sobre "reprodução" aos seus filhos. O resultado: O material foi aplicado sem que os alunos conhecessem todas as obras, empobrecendo a experiência. Quando recebemos o retorno desses estudantes quanto ao material, muitos pediram que atualizássemos as obras, pois trabalhamos muito com obras antigas. Mal sabiam eles que exigiram que tirássemos as obras de arte contemporânea do conjunto, por serem as que mais incomodaram. Mesmo diante das limitações, uma curiosidade pode ser relembrada. Durante uma das aulas, eu pedi que os alunos fizessem suas próprias perguntas sobre a análise de obras, artistas, contexto histórico das obras, etc. Um aluno fez a

licenciatura da Escola Guignard são selecionados e disponibilizados para que professores de arte atuantes em algumas escolas básicas da cidade possam testá-los em suas turmas.

seguinte pergunta: "Os artistas sentem medo de expressar seu trabalho?" Trabalhei esta pergunta em todas as turmas, como ponto de partida para levar a eles as discussões sobre a censura recentemente instaurada nas artes. Os estudantes rapidamente levaram a discussão para o próprio universo, questionando o fato de que algumas músicas que gostavam também foram censuradas. Desenvolvemos várias discussões produtivas acerca da situação durante as aulas seguintes. Toda esta experiência trouxe novos olhares para o processo de construção do material de mediação. Mesmo sem que fosse esta a intenção inicial da autoria, *O corpo na história da arte: Da representação à participação* acabou tendo que assumir um novo papel político e ganhou outra voz.

4. Educação em tempos difíceis: Precisamos repensar novas práticas

Em meio a esses acontecimentos semelhantes que vêm ocorrendo no Brasil e no mundo, podemos encontrar vários relatos de casos semelhantes publicados por professores e pesquisadores da arte. Um desses estudos (SIRTOLI; MATTOS, 2018) tomou como ponto de partida o caso da exposição Queer Museu, que causou um desconforto extremo entre todos do meio artístico e da educação. Os autores atentam para as características de retrocesso que ficam evidentes em eventos como este, criando um diálogo entre a censura sofrida pela exposição e outros fatos históricos que muitas vezes são vistos apenas como vestígios do passado. A fim de reforçar que a censura às artes não é uma situação nova, os autores evidenciam características comuns entre o episódio do Queer Museu a agressão sofrida pelos artistas modernistas por parte de Adolf Hitler na época da Alemanha nazista. Nesta linha de pensamento, os autores chamam a atenção sobre a qualidade do ensino básico no país, que facilita o acontecimento destes episódios

> Entendemos que o exemplo da QueerMuseu, dentre outros, acena para uma qualidade discutível da educação básica no país, em particular, na disciplina de Artes. Estabelecemos tal relação, na consideração de que os conteúdos da disciplina prevêem tais discussões e abordagens, exatamente na intenção de colaborar para a formação de espectadores atentos, (inter) ativos e críticos com relação às manifestações culturais de seu tempo histórico (SIRTOLI; MATTOS, s/p, 2018).

Outro estudo (WEDEKIN, 2018) também evidencia que a censura é parte da cultura brasileira desde os primeiros acontecimentos da história. A autora parte da obra de Vigotski para avaliar uma experiência que teve em 2017 durante uma formação de professores, em que

a censura surgiu a partir das obras de Lasar Segall, durante uma exposição ocorrida no SESC/Bauru, no interior de São Paulo. Segundo a autora

> Parece pertinente retornar a Vigotski num momento de ataque não somente à arte, mas igualmente ao seu ensino. Conquistas que pareciam sedimentadas, como a obrigatoriedade do ensino da arte em todos os níveis, assim como o respeito à formação do professor nas linguagens específicas (em detrimento ao antigo formato de polivalência das artes) têm sido recentemente ameaçadas. A defesa da autonomia do ensino da arte por Vigotski passa por uma pertinente proteção de "hábitos e habilidades estéticas", ou seja, do aprendizado de conteúdos muito específicos das artes e das suas linguagens, os quais não podem ser submetidos a objetivos de outra ordem (WEDEKIN, 2018, p.164).

No momento em que o material começou a ser planejado, eu não tinha a menor noção de que ele passaria pelas experiências relatadas neste trabalho. A ideia inicial se limitava à expectativa de que o material seria um auxílio para que os estudantes pudessem reunir argumentos para questionar os padrões de beleza e de consumo, sustentados pelos mercados e meios de comunicação. Agora, suas responsabilidades aumentaram. Este material acabou necessitando de um caráter político de questionamento que o ensino de arte precisa no momento. Tais experiências já não se encontram isoladas e acompanham agora a realidade dos que lutam pela educação, fazendo com que a renovação de nossa prática seja extremamente necessária.

Referências

BARBOSA, A.M. As mutações do conceito e da prática. In: _____. (Org). **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 63-82.

Boletim da FAEB Ano 1 | Número 4 | Julho de 2018. Disponível em: https://www.faeb.com.br/site/wp-content/uploads/2018/07/boletim_faeb_4_Julho_2018.pdf Acesso em 05/08/2019.

CERQUEIRA, L. A; **VIANNA**, R.S. **O corpo na arte e na cultura visual: Uma metodologia que integra experiência estética e a compreensão crítica da arte**. In: XXVII CONFAEB. UFMS: Campo Grande-MS, 14/11 a 18/11 de 2017. ISSN: 2358-7423/ 2525-880X

DUARTE JUNIOR, J. F. **Fundamentos estéticos da Educação.** 3° edição. São Paulo: Papirus, 1994.

MARTIN, M. Crivella veta no Rio a exposição Queermuseu, censurada em Porto Alegre**. El País.** Rio De Janeiro - 04 OUT 2017 - 15:12 BRT. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/10/04/cultura/1507068353_975386.html Acesso em 29 de Agosto de 2019.

RANGEL, V.B; **FRANZ**, T. S. Um instrumento de mediação para uma compreensão crítica da arte: Guernica (re)visitada. In: **Invisibilidade.** N° 0. Beja, Portugal: Revista da Rede Ibero Americana de Educação Artística, dez/2009, PP. 73-85. Disponível em: http://issuu.com/invisibilidades/docs/invisibilidades_0?mode=windw&pageNumber=66 Acesso em 10 de abril de 2017.

SIRTOLI, G. S; **BRANDÃO**, M. M. **A censura e a abordagem do 'queer' nas artes visuais**. Revista Seminário de História da Arte ISSN 2237-1923 VOLUME 01, Nº 07, 2018. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Arte/article/view/13532. Acesso em 24/05/2019.

WEDEKIN L. M. **Ensino da arte no limiar da censura: uma defesa da autonomia da educação estética em Vigotski** Políticas Culturais em Revista. Salvador, v. 11, n. 1, p. 145-167, jan./jun. 2018. Disponível em: https://portalseer.ufba.br/index.php/pculturais/article/view/26503/0. Acesso em: 15/08 2019.

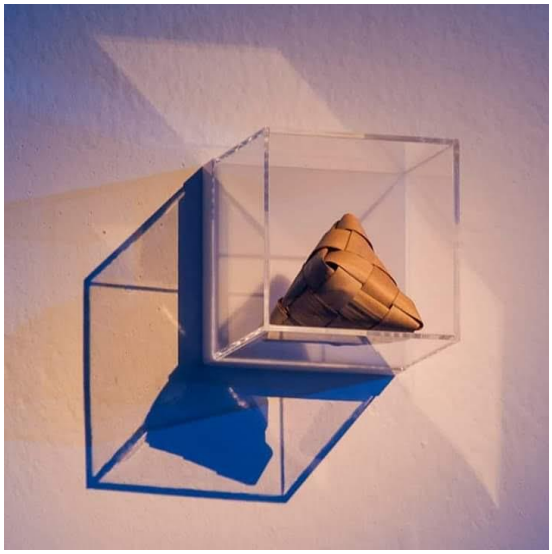
O VELADO E A TRANSPARÊNCIA - COSMOLOGIAS CONTEMPORÂNEAS

Ana Maria de Oliveira Alvarenga[1] – PPGARTES/UERJ

Resumo
Este trabalho pretende refletir sobre o tempo e o espaço experimentados em contextos sociais e culturais diversos e distantes, entre si, geograficamente. As cosmologias que se desenham, neste estudo, partem do intercâmbio entre crianças do Rio de Janeiro/Brasil e do Pará/Brasil, almejando o conhecimento mútuo dos modos de ser e de viver. A experiência, pautada na troca de informações, assume o caráter *offline* da comunicação, gerando novas percepções sobre o contemporâneo da comunicação em rede ubíqua e pervasiva.
Palavras-chave: Tempo. Espaço. Arte e Ensino.

Introdução

Fig. 1 - Segredo - Forma hermética que em geral tem alguma coisa dentro que não temos acesso. Artesanato de Anã - foto Beto Felício, iluminação Antonio Mendel: Acervo: Martha Niklaus



[1] Doutoranda em Artes pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ, Mestrado em Artes pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ UERJ, Especialização em Arte Educação pela Universidade Cândido Mendes/UCAM, Licenciatura em Educação Artística/ Artes Plásticas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro/ UFRJ. Professora regente de Artes Visuais da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, tendo exercido a direção da Unidade de Extensão Núcleo de Arte/ SME, no período de 2000 a 2010. ana.mariarte@hotmail.com

O objeto Segredo, produzido pela comunidade de Anã, tem como matéria prima a palha de tucumã, um tipo de palmeira encontrada no Norte do Brasil. A comunidade de Anã, uma das 68 comunidades ribeirinhas do rio Arapiuns, está localizada na Reserva Extrativista Tapajós-Arapiuns onde vivem 96 famílias de origem indígena. Em uma estrutura comunitária autossustentável, os habitantes locais são responsáveis por todas as atividades da região: do ecoturismo à produção de mel e a criação de peixes, como também pelo gerenciamento da escola pública local. O artesanato, a partir do trançado de palha, expressa a diversidade de uma técnica tradicional, revestida de sentido, identidade e sabedoria dos povos da floresta. Nesse contexto, o Segredo carrega em si a tradição desse povo de origem indígena que hoje se constitui em miscigenações. Os habitantes da região contam que o Segredo nasceu da atividade de trançar a palha: durante o verão, homens, mulheres e crianças se reuniam às margens do rio para a produção dos novos telhados de palha trançada, na preparação das casas para a chegada das chuvas de inverno. Enquanto os adultos trabalhavam na produção dos telhados, as crianças que os acompanhavam brincavam com os brinquedos produzidos por seus pais. Também feitos de palha trançada, os brinquedos compreendiam um leque de opções: estrelas, bichos, alguns utensílios para a brincadeira infantil e o Segredo. Este último, ainda hoje produzido na região, consiste em uma pequena pirâmide cujo interior vazio e silencioso guarda uma atmosfera de mistério e respeito. O mistério se dá no velamento do seu lado de dentro que se deixa espreitar, apenas, pelas pequenas frestas do trançado. Na impossibilidade do desvelamento pela visão, a escuta torna-se fundamental na percepção do seu interior: um tempo e um espaço ancestral. É na escuta que o profundo do humano e da tradição se revela imbricado à natureza e à cultura como forma indissociável na constituição do ser humano. O objeto Segredo, como uma produção cultural, revela sentidos e percepções humanas no lidar com a realidade, ensinando os pequenos a cosmologia de um povo ribeirinho do território brasileiro.

Descola (2016) apresenta, em seu texto Outras Naturezas, Outras Culturas, um estudo realizado na Amazônia, fronteira do Equador com o Peru, em que parte por questionar a diferença entre os seres que pertencem à natureza e os seres que pertencem à cultura. Natureza e cultura, segundo autor, se imbricam em funções que atendem ao mesmo tempo à condição natural e cultural. Na cosmologia do povo Achuar, estudada por Descola (2016), os seres da natureza possuem alma semelhante à alma dos humanos , considerando as plantas e os animais como pessoas onde repousa a humanidade moral e não a humanidade física dos humanos. A condição humana concedida aos não humanos, permite a estes "pensar, raciocinar, ter

sentimentos, comunicar e, sobretudo, fazer que vejam a si mesmos como humanos, apesar da aparência animal ou vegetal".(Op. Cit. p. 13)

O Segredo cumpre o papel do humano e do não humano, encerrando em si sentidos e significados de uma determinada cosmologia humana.

O respeito, também atribuído ao Segredo, revela a questão da hierarquia ancestral. Quando o objeto é ofertado à criança está implícito o respeito aos pais, aos adultos, aos antigos e aos ancestrais que por meio do objeto, fazem do ato de brincar, também, um ato de respeito à tradição e à ancestralidade. As crianças brincam com o mistério e a magia do Segredo sem, contudo, macular a sua forma na tentativa de buscar o que tem dentro dele. O Segredo é, em si, a magia de um tempo e espaço experimentado na brincadeira dos meninos e das meninas que especulam a realidade, a natureza humana e a cultura.

Na tradição ameríndia, segundo Viveiros de Castro (2018), "conhecer é personificar, tomar o ponto de vista daquilo que deve ser conhecido"(Op. Cit. p. 50), dessa forma, o Segredo como objeto ontológico, aponta para o sujeito, para a encarnação de intencionalidades não-materiais e para a construção interpretativa ameríndia, que segue a lógica inversa da modernidade para a compreensão do humano.

> O objeto da interpretação é a contrainterpretação do objeto. Pois este último deve ser expandido até atingir sua forma intencional plena - de espírito, de animal em sua face humana -, ou, no mínimo, ter sua relação com um sujeito demonstrada, isto é, ser determinado como algo que existe "na vizinhança" de um agente. (Gell apud VIVEIROS DE CASTRO, 2018, p. 52)

"Como pedras e muros, o segredo pertence à ordem terrena": um outro sentido para o segredo. Ou seria o mesmo?

Em uma perspectiva filosófica, Chul Han (2018) contrapõe a ordem digital à ordem terrena, definindo a ordem terrena por sua firmeza e demarcações claras em contraposição à ordem digital definida por um território, no qual, não se pode traçar uma linha firme.

Nesse contexto, Chul Han (2018) apresenta a ideia de segredo como algo que se vincula à Terra da mesma forma que pedras e muros, na representação do velado e do cerrado. A pedra em Heidegger (2010), manifestada por seu peso, dureza e aspereza é também aquilo que, em torno do qual, reúnem-se as suas propriedades, ou seja, o cerne, pensado pelos gregos como o substrato que fundamenta o sempre existente e o impenetrável. A pedra e o segredo, então, não são compatíveis com a transparência e a disseminação da informação, ambos amam o silêncio.

A personificação do segredo no Segredo, pelo povo ribeirinho, nos conduz a um tempo espaço que se contrapõe ao tempo espaço espraiado pela multiplicidade de presenças, vozes, e disseminação de informação.

Considerada mídia da presença pela temporalidade imediata de produção e disseminação de informações, a mídia digital tem, em seus sujeitos, a manifestação anônima de indivíduos singularizados que assumem a condição de "enxame digital".(CHUL HAN, 2018) Na definição do autor supracitado, o enxame digital difere, radicalmente, da concepção de formação de muitos, ou de massa. Na sua visão, não há alma ou espírito que habite o enxame digital, seus sujeitos são singularizados e não se externam por uma única voz. Ao contrário disto está a massa, fundada pela alma ou espírito que aglomera e unifica, tornando seus sujeitos, sem perfil próprio, em uma nova unidade que se expressa por uma única voz. O homem digital preserva sua identidade mesmo fazendo parte do enxame, externando-se de forma anônima, contudo, possuidora de um perfil. Em contrapartida, na meio da massa, o sujeito tem sua identidade dissolvida e não reivindica atenção sobre si mesmo. Com espacialidades também distintas, o homem digital habita um espaço de estranha conformação, onde se dá a aglomeração sem reunião. São sujeitos "isolados para si, singularizados, que apenas se sentam diante da tela."(CHUL HAN, 2018, p. 29)

> A topologia do digital consiste de espaços planos, lisos e abertos. O segredo, em contrapartida, dá a preferência a espaços que, com seus entalhes, masmorras, esconderijos, cavidades e oscilações, dificultam a disseminação de informações.(Op.Cit, p. 99)

Nessa perspectiva Chul Han (2018) apresenta o espaço digital e o espaço do segredo em contraposição onde a transparência do primeiro caminha para o vazio de sentido, e o segundo repousa no demorar-se na profundidade e grandeza da alma humana. Na comunicação digital habita um corpo sem rosto onde se desconstrói o real e "totaliza o imaginário" (Op.Cit. p. 45) O olhar desaparece pelo excesso de positividade que impede o irromper do outro na desconstrução do auto espelhamento. O lidar com a negatividade, responsável pela nutrição da vida do espírito -"o outro no mesmo"-, torna-se impensável diante da aceleração da comunicação, onde o igual responde ao igual.

O velado e a transparência - cosmologias contemporâneas

O Segredo criado pelo povo ribeirinho chegou à cidade do Rio de Janeiro pelas mãos da artista visual e arte-educadora Martha Niklaus. No ano de 2015 a artista criou o Projeto Azul que consistiu em um intercâmbio entre crianças do Pará e do Rio de Janeiro. A seu convite, os alunos da oficina de Artes Visuais, do Núcleo de Arte Copacabana, aceitaram participar e intercambiar com os alunos da Escola Municipal Nossa Senhora de Fátima, da comunidade de Anã, informações sobre formas de ser, viver e de [con]viver, na perspectiva de ampliar o entendimento sobre o mundo e os modos de vida.

O ponto de partida seriam as histórias pessoais traçadas a partir de algumas informações sobre si mesmos, como: nome, família, amigos, gostos e brincadeiras.

Fig. 2,3 e 4 - Escritura das histórias pessoais.

Fonte: Acervo pessoal

Pensado o conteúdo teríamos que pensar a forma. Como seriam produzidas as nossas histórias? Seriam escritas? Desenhadas? Fotografadas? E nossos rostos seriam apresentados, e que forma? O que mais teríamos para falar de nós mesmos? O lugar que habitamos? Nosso cotidiano?

As indagações sobre os nossos modos de vida despertaram a curiosidade sobre os modos de vida desse outro, que habita a floresta. Tínhamos poucas informações sobre Anã e uma delas era a ausência de ruas ou avenidas de acesso à região, que se fazia, apenas, de barco

pelo rio Arapiuns. Uma segunda informação nos pareceu estranha: em Anã, o acesso à internet só é possível em um único ponto da cidade, ou seja, a comunicação *online* com nossos novos amigos seria impossível. A intermediação entre os grupos seria feita, então, pela artista visual e arte educadora Martha Niklaus.

Para além das histórias criadas a partir de dados pessoais, entendemos que o espaço no qual vivemos, também fala de nós. Segundo Ingold (2015), estamos costurados ao tecido do mundo, o que nos torna percebedores-produtores do mundo, através de nós mesmos. O habitar, segundo este autor, está no entrelaçamento de linhas-trajetórias percorridas e produzidos pelos caminhantes, que somos nós, em modo de produção descrito por uma trilha traçada ou por um caminho seguido. (Op. Cit., p. 38) Dessa forma, resolvemos que o nosso espaço também deveria ser apresentado, o que nos colocou na condição de caminhantes percebedores-produtores de trilhas, linhas e trajetos.

Começando pelo reconhecimento do nosso entorno, avançamos na multiplicidade de olhares sobre o espaço: olhar do chão e olhar do alto, percorrer e atravessar ruas, dobrar as bordas e as esquinas, entrecruzar olhares e corpos. A primeira parada para observação foi o Parque da Chacrinha, área verde preservada em meio aos arranha-céus do bairro de Copacabana.

Fig. 5,6 e 7 - Depois caminhar e observar o espaço, os alunos debruçam-se na sua representação. Rio de Janeiro, RJ

Fonte: Acervo pessoal

A percepção de um lugar que ainda guarda um vasto cenário natural, nos levou à observação e registro do espaço, como forma de pensamento e reconhecimento da sua importância para a vida da cidade e de todos nós.

Como caminhantes pelas avenidas e ruas de acesso ao Núcleo de Arte Copacabana, no fluxo de idas e vindas das pessoas, tornamos a experiência de viver a cidade em prática de observação, de escuta, de conversa, de conhecer e de processar o espaço que habitamos. Na visão de Ingold (2015) a natureza experimental da antropologia reside em "pensar no aberto, no lado de fora", inscrevendo-se na atividade prática da vida cotidiana, sem a necessidade de um laboratório onde se cria um simulacro do mundo. Portanto, andar pela cidade nos daria a percepção de suas práticas, dos gestos corporais, das superfícies, das rotas, dos movimentos e do fluxo de pessoas.

Fig. 8, 9, 10 e 11 - Caminhando pelas ruas do bairro, em conversas e reconhecimento do local. Copacabana, Rio de Janeiro, RJ

Fonte: Acervo pessoal

Fig. 12 - Um primeiro resultado da experiência de viver a cidade. Rotas, traçados e trajetos criam pequenas cartografias do espaço vivenciado. Rio de Janeiro, RJ

Fonte: Acervo pessoal

A vista do alto é a possibilidade de ler a cidade na sua totalidade. É o lugar do corpo que se desloca e se distância do enlace ao tecido urbano, tornando-se um *voyeur* na elevação de um olho totalizador. (CERTEAU,1998) Na busca por esse olhar, subimos o Morro do Leme na perspectiva de redimensionar a prática da cidade, que vista do alto, ganha novos contornos e sentidos.

Fig. 13 e 14 - Do ponto mais alto do bairro observamos e conversamos sobre nossas visões do alto.

Fonte: Acervo pessoal

Fig. 15 - A vista do alto. Morro do Leme, Rio de Janeiro, RJ

Fonte: Acervo pessoal

A vista do mar, nesta perspectiva, nos fez pensar no rio Arapiuns que banha a região de Anã e se constitui em única via de acesso, por barco, de seus moradores. O rio seria o mar em Anã? O mar também precisava ser visto de perto. Sentir sua presença, sua força, seu movimento, sua sonoridade, sua temperatura, o sal nos lábios e no nosso corpo que mergulha, brinca, se esgueira, se lança e dança em ondas que vem e que vão. A experiência seria a presença da natureza e da cultura, em nós.

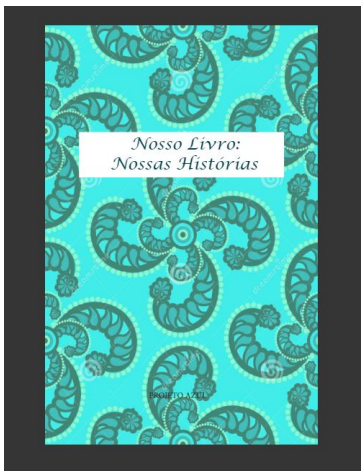
Fig. 16 - Na praia brincamos, mergulhamos e construímos saberes. Praia de Copacabana, Rio de Janeiro, RJ

Fonte: Acervo pessoal

Ao final desse processo, já tínhamos como enviar aos nossos amigos, importantes informações sobre o nosso modo de vida. Os desdobramentos do experimentar a cidade foram diversos dentro das oficinas de artes visuais e dança, do Núcleo de Arte Copacabana. A experiência nos deu o entendimento do espaço e tempo no qual estamos imersos, enquanto sujeitos de uma cidade como o Rio de Janeiro.

A decisão por escrevermos um livro foi acolhida por todos e deste exercício teríamos a sua versão física e outra virtual. A versão física seria enviada aos meninos de Anã e a virtual disponibilizada aos meninos do ciberespaço[2].

Fig. 17 e 18 - Nosso livro nossas histórias. Livro físico e virtual.



Considerações finais

Em resposta ao nosso livro, os meninos de Anã nos enviaram alguns objetos produzidos pelo trançado da palha de tucumã e alguns pequenos textos sobre a vida local. Dentre os objetos enviados, estava o Segredo que despertou em nós a curiosidade e o desejo pelo desvelamento daquilo, que nos pareceu distante de tudo o que conhecíamos. Um objeto pequeno, vazio, silencioso, frágil e de impossível acesso ao seu interior, nos conduziu à contemplação e à indagação. Neste momento estava dada a sua condição: o objeto nos devolvia o sentido da pedra de Heidegger, que por sua condição terrena, guarda a profundidade e o silêncio tão necessários à existência humana.

A experiência relatada nos coloca diante de questões cruciais sobre o humano imerso na transparência da sociedade contemporânea, que faz erodir o nós. A intensidade das redes de comunicação e informação em excesso de exposição e individualização, tornam o espaço vazio de pensamento e de contemplação. O isolamento e o afastamento do outro se constitui na impossibilidade da experiência. Para Chul Han (2018), "no embalo do *Digital Turn*, deixamos definitivamente a terra, a ordem terrena." Ele nos indaga: "Somos assim libertos do peso e da

[2] https://issuu.com/anaalvarenga7/docs/projeto_azul_impressao_setembro

imprevisibilidade da terra? A ausência de peso e a fluidez digital não nos faria cair, muito antes, em uma insustentabilidade?" (Op.Cit. p. 89)

Figuras 19 e 20 - A artista Martha Niklaus retorna de Anã com a mala cheia de objetos e brinquedos produzidos pelas crianças de Anã.

Fonte: Acervo pessoal

Referências

CHUL HAN, Byung. **No Enxame - perspectiva do digital.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2018

_____. **Sociedade da Transparência**. Petrópolis, RJ:Vozes, 2017

DESCOLA, Philippe. **Outras Naturezas, Outras Culturas**. São Paulo: Editora 34, 2016

HEIDEGGER, Martin. **A Origem da Obra de Arte.** São Paulo: Edições 70, 2010

INGOLD, Tim. **Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2015

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Metafísicas Canibais: Elementos para uma antropologia pós-estrutural.** São Paulo:Ubu Editora, 2018

OFICINAS ITINERANTES DE INTERPRETAÇÃO TEATRAL E A PEDAGOGIA DO ATOR ATRAVÉS DAS PERSPECTIVAS STANISLAVSKIANAS

Diogo Ramon[1] – UFG

Resumo
Este trabalho visa relatar um processo itinerante de oficinas de interpretação teatral realizado em Manaus, capital do Amazonas. Trata-se especificamente de um processo voltado à pedagogia de atores e atrizes através do compartilhamento de saberes, da estruturação destes mesmos conhecimentos e da experimentação e sistematização das vivências cênicas - técnicas e subjetivas, experienciadas. Baseadas na perspectiva do sistema Stanislavski e focadas no método do *Etiud*, o processo relatado se deu no objetivo de aprofundar a prática em interpretação e em improvisação teatral, buscando perceber outras possibilidades de construção cênica, de formação de artistas teatrais e de percepção da importância de experimentar, dialogar e debater esses métodos frente aos contextos contemporâneos cênicos e sociais. Para tanto, além de relatar o processo, cabe também possibilitar um espaço para a contextualização teórica das práticas utilizadas. Como consequência do processo realizado, surge uma nova perspectiva de conhecimentos através das apresentações dos fragmentos cênicos criados durante os encontros e apresentados no final dos mesmos.
Palavras-chave: Oficinas itinerantes. Pedagogia do ator e atriz. Interpretação teatral.

1. Origem e fundamentação das oficinas

No decorrer de um ano e meio (2017-2018) o autor deste trabalho esteve realizando pesquisa teórica e prática acerca da interpretação teatral através dos seguintes desdobramentos: o sistema de Constantin Stanislavski, o método do *Etiud* como colaborador no processo de criação cênica e o desenvolvimento[2] do ensino-aprendizagem em interpretação através desse sistema e respectivo método, o que conceituaremos como pedagogia do ator. Essa pesquisa se deu no espaço formal de ensino, com alunos do ensino médio de uma escola pública da cidade

[1] Ator e Professor de Artes Cênicas. Mestrando em Artes da Cena pela Universidade Federal de Goiás (UFG) sob orientação da Prof.ª Dr.ª Natássia Duarte Garcia Leite de Oliveira e Licenciado em Teatro pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). É integrante do Laboratório de Montagem Teatral e Teatro Educação (LabMonTe) e Laboratório de Criação de Figurinos, Acervo de Indumentárias e Ateliê de Costura (LabCriaa), ambos da Escola de Música e Artes Cênicas (EMAC/UFG), e também do Laboratório Interdisciplinar de Pesquisa em Artes da Cena (Lapiac) da Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD/UFG).

[2] Este projeto trata-se de um projeto realizado numa escola pública da cidade de Manaus, que se resumiu na realização de aulas de teatro com foco na interpretação teatral e na experimentação de criação cênica através deste respectivo método de Constantin Stanislavski (COSTA, 2018).

de Manaus e percorreu suas práticas em caráter de processo educativo e artístico. Como consequência das experimentações os alunos realizaram uma montagem cênica e criaram o espetáculo *Bem Catarina*, uma adaptação coletiva da obra *A Megera Domada* de Willian Shakespeare. Se pode resumir que esse processo de pesquisa e fundamentação se deu em caráter teórico através da literatura encontrada e relacionada com o tema, da qual também fará parte deste trabalho; e em caráter prático no que se refere ao processo realizado no contexto escolar. Sobre este processo, achamos pertinente salientar que ele ocorreu em duas fases: a de experimentação (sem preocupação da apresentação de um produto: espetáculo, cenas, apresentações etc.) e o de criação (processo de montagem e apresentação cênica). Também ressaltamos que este processo não focava na formação de atores, mas sim na utilização desta pedagogia no objetivo da construção de conhecimentos em teatro no espaço escolar.

Percebendo ter sido significativo e potente o que fora realizado neste um ano e meio de trabalho, seja em caráter social, educacional ou artístico, acreditamos na necessidade do compartilhamento desses conhecimentos construídos através destas práticas. Para tanto foi pensado, estruturado e realizado um novo projeto baseado na realização de oficinas de interpretação teatral itinerantes, que trabalhassem com as mesmas perspectivas do projeto anterior. Esses encontros conversariam, desta forma, com as perspectivas adotadas por Constantin Stanislavski (1998, 1999 e 2007) durante todo seu processo enquanto encenador-pedagogo e com as de Paulo Freire (1987) como educador brasileiro, dos quais consideramos principais autores colaboradores desta pesquisa.

Como parâmetro para as oficinas elencamos os seguintes objetivos: perceber a potência destas práticas em outras realidades, fazer com que estes conhecimentos construídos sejam compartilhados e que promovam diálogo com outros conhecimentos relacionados ao tema, desconstruir equívocos acerca do que fora trabalhado e perceber como estes métodos realmente colaboram no estudo da pedagogia de atores e atrizes.

Durante as oficinas foi trabalhado o contexto teórico do sistema de Stanislavski e as práticas de experimentação e criação cênica seguindo o mesmo sistema com foco na interpretação teatral. Os encontros foram organizados seguindo uma sequencia lógica conforme a metodologia utilizada com foco na pedagogia do ator, possibilitando a realização de exercícios, práticas e jogos teatrais e dramáticos. Entendendo a importância de todos esses momentos, consideramos interessante e democrático apresentar um pouco do contexto teórico que fora apresentado aos participantes das oficinas, para que depois possamos relatar como

ocorreram os encontros e quais outras possibilidades e curiosidades foram despertadas por meio destes.

2. A improvisação stanislavskiana - o *Etiud*

Desde as primeiras experiências artísticas stanislavskianas, o processo de trabalho de mesa sempre esteve presente. Este processo era muito comum no que se referia às montagens cênicas da época de Stanislavski, e antes dele. Os trabalhos de mesa se atentavam em leituras brancas, aquelas leituras que focam na organização linguística e gramatical; em leituras dramáticas, aquelas que focam na entonação, projeção e identidade da personagem que fala; e na interpretação de texto, no que se referem à moral do texto dramatúrgico, às características das personagens e à atmosfera cênica do texto; por fim, o trabalho de mesa também concentrava grande foco nas decorações de falas.

O trabalho de mesa stanislavskiano tem seu molde estruturado sobre o método da *análise ativa* que mantém um paralelo entre a personagem e à dramaturgia como um todo. Porém as dúvidas de Stanislavski colaboraram numa quebra entre a parede que separavam processo de trabalho com o texto e trabalho com a ação cênica, transformando tais processos distintos em somente um, que unidos se comportam na experimentação improvisacional.

Este experimento que têm como seus primeiros pilares os métodos da *análise ativa* e o da *ação física* e pode ser entendido como o *Etiud* stanislavskiano. Porém, o *Etiud* do encenador russo além de passar pelo campo da experimentação, passa também pelo campo do estudo, da pesquisa. Desta forma, podemos afirmar que o *Etiud* une a improvisação e o antigo trabalho de mesa em um mesmo método, com o objetivo da construção de cenas, bem como, de experimentação dos atores em trabalho processual com seus personagens. Para se entender o objetivo de Stanislavski, se faz necessário entender as possíveis origens da palavra *Etiud*, bem como, em quais momentos e para quais objetivos, esta foi utilizada.

A palavra *Etiud* (этюд) é russa e deriva da francesa *Étude* (ZALTRON, 2015), esta última costuma ser a mais usada na maioria dos casos, quando se é citado este método na perspectiva de Stanislavski. Esta palavra "(...) significa tanto estudo, análise, como esboço e composição." (ibid, p. 185). E apresenta práticas referentes ao seu conceito em diversas linguagens artísticas.

A palavra *Etiud* já aparecia nas linguagens artísticas há muito tempo, sendo usada primeiramente na pintura no que se refere ao estudo das cores (PIACENTINI, CHRISTINE,

2014), depois na música, no chamado *estudo musical*, que buscava trabalhar de outras formas as partituras de uma peça, desapegando-se do tecnicismo e da busca pela cópia de uma obra completa (PIACENTINI, THAIS, 2014).

Somente por volta de 1905 que o termo ganha referências no teatro, a partir dos experimentos de Vsevolod Meierhold[3] (1874-1940) (PIACENTINI, CHRISTINE, 2014) que se apropria do termo para o trabalho que estava realizando como encenador com seu grupo de atores. Este seu trabalho se concentrava na construção de pequenos quadros de cena, envolvidos por suas técnicas ligadas ao físico do ator. Piacentini e Thais (2014) nos lembram que Meierhold pode ter trazido a palavra pela primeira vez ao teatro, por conta de seus conhecimentos e habilidades musicais. "Ou seja, o conceito de *étude* é herdeiro de outras linguagens artísticas" (ibid, p. 65). Logo depois, Stanislavski apresenta o mesmo termo em seus experimentos, com alguns objetivos semelhantes aos de Meierhold, seu antigo ator, porém com formas de realizá-lo que se distingue das técnicas meierholdianas.

Todavia, esta palavra mesmo surgindo antes dos experimentos cênicos stanislavskianos, têm em seu conceito, estreitos aspectos com os objetivos propostos pelo encenador-pedagogo. Desta forma, é possível afirmar que o *Etiud* aparece, em outras linguagens artísticas, como método de experimentação, de estudo de determinada obra, de releitura desta mesma obra, de ampliação e de aprofundamento do artista que está em meio a determinado processo, necessitando entender e buscando ter novas referências e contatos íntimos com a obra, portanto, em teatro, no que se refere à Stanislavski, o *Etiud* surge como um método improvisacional cooperador da construção cênica e do trabalho individual do ator.

O método stanislavskiano do *Etiud* se concentrava em improvisações cênicas voltadas ao texto a ser montado. Se antes, no trabalho de mesa, os atores se reuniam com o diretor para discutir o texto em um aspecto firmemente voltado à *análise ativa*, e somente depois de saber muito sobre os personagens, sobre os aspectos históricos, culturais e sociais do texto e da atmosfera cênica do mesmo; os atores iriam para cena, agora com o *Etiud*, isto se reestrutura e se une com a improvisação cênica. Com o *Etiud* o trabalho de mesa é mais básico, e procura

[3] Vsevolod Meierhold foi um aluno de Stanislavski no Teatro de Arte de Moscou (TAM) por volta de 1898 e 1902. Ele fundou a Companhia de Artistas Dramáticos Russos, após romper contatos com Stanislavski, por conta de suas contestações referentes aos trabalhos realizados pelo diretor do TAM. Durante sua trajetória artística trabalhou com foco no estudo corporal que colaboraria na interpretação teatral, mais tarde, reconhecido como biomecânica. Nos últimos anos de sua vida voltou a trabalhar com Stanislavski por convite do mesmo. Em 1939, Meierhold foi preso sob a justificativa das alianças políticas firmadas durante sua vida e de todas suas obras artísticas de conteúdo político de protesto, vindo a ser morto em 1940 na prisão.

não limitar as ações dos atores em cena, portanto, acaba servindo de informações prévias que colaboram na estruturação de um molde que construa a cena partindo da ação improvisacional.

Basicamente, no método do *Etiud* se costuma deixar o diretor sob o comando da profundidade do texto a ser montado, semelhante ao que Dagostini (2007) comenta ao falar sobre o método da *análise ativa*: "É importante o diretor não estar no mesmo nível de conhecimento do texto no primeiro ensaio coletivo" (ibid, p. 38). E aos atores são dadas pequenas informações que auxiliem na sua construção de personagem, na sua *ação física* em cena, na sua interpretação. Se aconselha ao diretor trabalhar o aprofundamento da obra a ser encenada, para que nele seja adquirido o conhecimento das potências individuais das personagens e da dramaturgia. Ao ator, não cabe mais, a leitura inicial ao lado do encenador, muitas vezes fadada à *primeira visão*[4]. A partir do *Etiud*, o ator promove ao encenador e a todo o coletivo, partindo da improvisação cênica, a *primeira impressão*[5], que corre entre os detalhes subjetivos do texto.

> A primeira impressão é valiosa e deve ser guardada e registrada nos apontamentos do diretor, pois, além de ser fonte de estímulo permanente no processo de criação de espetáculo, pode ser conferida durante a montagem. É igualada a um termômetro, e se essa impressão se confirma no espetáculo, o diretor pode ter um parâmetro do acerto do mesmo. (p. 37)

Esse primeiro contato com o texto através da improvisação colabora na verdade cênica encarada pelo ator. Uma vez que com a leitura completa do texto, suas reações cênicas podem ficar premeditadas e organizadas num sentido automático. A partir do *Etiud* as pulsões, ações e reações podem ser mais potentes, pelo fato de se assemelharem mais próximo do real, não num contexto estético, mas num contexto colaborativo de prática cênica.

Desta forma, a improvisação, antes pouco comentada por Stanislavski, ganha desta vez, seu lugar de reconhecimento dentro do sistema. Para o diretor "as improvisações (...) preservam a representação teatral de um estancamento, refrescam-na, dão vida e espontaneidade a nossa criação" (STANISLAVSKI, 1977, p. 370). Pensando nisto, podemos imaginar a improvisação

[4] Dagostini (2007) relata o conceito de Primeira visão como algo que se encontra na superfície de análise "ela não só pode ser banal, mas está sujeita ao primeiro impacto representativo e encontra-se no poder da estampa-clichê, porque a primeira visão encontra-se na superfície" (DAGOSTINI apud TOVSTONÓGOV, 2007, p. 35).

[5] Já para a primeira impressão ela aponta as colaborações, bem como, a continuidade de sua aparição em determinados momentos de uma montagem de um espetáculo, e seu surgimento nas diferentes pessoas pertencentes ao processo.

em Stanislavski, como um processo de criação cênica, diferente da improvisação explícita no teatro formalizado (CHACRA, 1980).

3. A realização das oficinas e suas particularidades

As oficinas foram realizadas no decorrer de cinco meses (outubro, novembro e dezembro de 2018 e fevereiro e março de 2019). Como sua proposta se baseava num itinerário que almejava o alcance de diversos públicos, os encontros foram realizados em zonas diferentes de Manaus (Central, Centro-Oeste, Norte e Central histórica), em espaços alternativos como centros de convivência do governo estadual e em centros culturais da cidade, chegando a alcançar cerca de quarenta (40) participantes. Os encontros foram desenvolvidos pelo oficineiro pesquisador que é quem assina este trabalho e contou com o auxílio de duas atrizes que revezaram participações no decorrer dos encontros, no que diz respeito à produção das oficinas (divulgação e organização).

Com o foco principal na interpretação teatral e na pedagogia do ator, notamos que os participantes que se inscreviam tinham objetivos obviamente ligados à interpretação, com a presença dos seguintes verbos em seus discursos: aprender, aprofundar, melhorar e praticar. Cada verbo se ligava com a realidade dos participantes – atores (14), estudantes de teatro (10), de ópera (2), de música (3), professores de outras áreas (como o inglês e a literatura) (2) e sujeitos que queriam iniciar estudos na prática teatral (9). Quando pensamos no conceito e contexto da utilização da palavra itinerante, encontramos por parte dos realizadores das oficinas os seguintes verbos: compartilhar, multiplicar, visitar e promover.

Seguindo as proposituras stanislavskianas e com o apoio pedagógico e metodológico de Freire (1987), o cronograma dos encontros baseou-se no trabalho cronológico das experimentações do encenador russo, bem como no aprofundamento da interpretação e improvisação teatral, da experimentação e da criação cênica. Abaixo segue o desenvolvimento dos encontros de forma cronológica:

3.1. Autoconhecimento

Os exercícios iniciais realizados com os participantes das oficinas focavam especificamente na prática voltada ao autoconhecimento. Esta perspectiva está relacionada com as vivencias de Stela Adler (1992) que afirma: "O jovem ator tem que lembrar que seu alcance emocional deve ser estendido ao máximo. Não se pode ocultar alguma coisa e ser um ator. Tudo

isso começa com o autoconhecimento". Adler apresenta o autoconhecimento como caráter essencial na formação de atores e atrizes.

Esta perspectiva técnica se relaciona diretamente com as práticas realizadas por psicólogos, psiquiatras e terapeutas, que buscam através do *conhecer a si mesmo*, alternativas de quebras de tensões e problemáticas emocionas, psicológicas e psíquicas. Esta prática também ocorre na dimensão da fé, da crença e da religião, sendo muito praticada nos ideias orientais que buscam através da análise de si mesmos, respostas para tantas questões individuais, coletivas e até mesmo sociais. Tarthang Tulku (1978) apresenta como primeira alternativa para o trabalho de expansão da mente, as práticas do autoconhecimento. Esta perspectiva se dá em diversas outras formas em muitos outros lugares, com diferentes objetivos e com várias possibilidades de metodologia e condução do processo.

Nas oficinas o autoconhecimento foi trabalhado através da perspectiva da lembrança e da memória. Como a oficina iniciava com um pequeno resumo sobre Stanislavski e suas respectivas práticas, se fazia necessário apresentar aos participantes sucintas informações que colaborassem no entendimento do contexto dos exercícios que seriam realizados. No entanto as informações se davam de forma sucinta justamente pela preocupação de não criar equívocos com as práticas stanislavskianas, o que já podíamos perceber que existiam em meio as conversas inicias com os participantes dos encontros.

Portanto iniciamos com abordagem do método da Memória Emotiva com o objetivo de chegar na prática do autoconhecimento. Os participantes foram convidados então, a se deitarem no espaço do encontro e buscar um pensamento límpido. Esse pensamento seria fundamentado na busca por questões que não fossem profundas, muito menos complexas, mas consideradas leves. Era pedido aos participantes que buscassem imaginar cores frias com tonalidades leves, tais como o cinza, o marrom claro e o preto claro. A ação de imaginar essas cores, faria com que os participantes se concentrassem nessa proposta, esquecessem por instantes alguns pensamentos que poderiam atrapalhar o processo, tanto quanto deixariam os mesmos numa dimensão corporal energética mais leve, semelhante a que ficamos momentos antes de adormecer.

Os participantes então eram convidados a pensarem no tempo do encontro de seus pais, da relação sexual que ocasionou suas respectivas concepções, seu nascimento, sua infância, pré-adolescência e adolescência, juventude, adultez e possível velhice. Em meio aos

pensamentos deveriam perceber o contexto, os envolvidos e os acontecimentos que fizeram parte de cada momento específico da vida destes sujeitos.

Dispostos no espaço em posição fetal, os mesmos deveriam encerrar a atividade repetindo mentalmente a afirmação: Eu sou (nome do participante)! Como consequência: alguns participantes adormeceram e guardaram informações no subconsciente (superego), outros choraram lembrando de momentos muito sensíveis de suas realidades e outros mais ficaram surpresos por terem conseguido alcançar memórias que não imaginavam ainda terem.

Fig. 1: Roda de conversa inicial (à esquerda) e exercício com foco no autoconhecimento (à direita)

Fonte: Acervo da produção das oficinas

3.2. Jogos teatrais

Os jogos realizados relacionavam-se com os seguintes objetivos: aquecer o corpo dos participantes, trabalhar as questões lógicas, psicofísicas e técnicas em interpretação. Era a partir dos jogos que se realizava um diagnóstico da turma de cada encontro, chegando a compreender os estágios de assimilações dos sujeitos através das experimentações cênicas contidas nos jogos. Entre os jogos realizados citamos o do Vilão[6], Os ratos da Broadway[7] e Coro e Corifeu[8]. Estes

[6] O jogo do Vilão se resume na adaptação dos famosos piques-pegas, chamados de manja na cidade de Manaus. Neste jogo adaptado, uma vez que a manja se aproxima de uma vítima, esta prestes a ser pega deve gritar por um outro participante do jogo pedindo socorro, gritando o nome do próprio participante chamado. Este outro por consequência se transforma em manja e passa a perseguir a manja anterior, e assim consecutivamente. Em um nível mais avançado o ato de pedido de socorro ocorre por meio de uma palma da vítima em direção a algum participante, transformando-o em manja. Os participantes vão sendo eliminados aos serem pegos pela manja.

[7] Os Ratos da Broadway é um jogo que se baseia na formação de uma roda de cadeiras tal como a brincadeira das cadeiras. Enquanto toca uma música, os participantes devem caminhar ao redor da roda de forma que chamem atenção, mas sempre devem estar atentos em conseguirem um lugar para sentar toa vez que a música pausar.

[8] O Coro e Corifeu é um jogo utilizado no Teatro de Soleil da diretora Ariane Mnouckine com o objetivo de trabalhar a imaginação e a interpretação gestual dos atores. Ele se baseia numa formação dos atores em triângulo pelo espaço, sempre com a ideia de que a ponta frontal do triângulo seja ocupada pelo corifeu que realizará

jogos visavam o trabalho com a imaginação, o raciocínio lógico, a coordenação motora, e além de tudo a interpretação e improvisação teatral.

Os participantes realizaram os jogos sempre com muito empenho, o que era de se esperar das turmas de estudantes de teatro e de atores em busca de mais oficinas para seus currículos artísticos. No entanto, alguns ainda viam nos jogos a máxima ganhar e perder, da qual não conversa com a perspectiva principal da técnica. Estes participantes necessitaram repetir o mesmo jogo, bem como escutar explicações diversas vezes.

Estes jogos se baseavam na abordagem do trabalho com a imaginação, a interpretação e a composição de personagens. Para tanto, era possibilitado aos participantes revezarem a participação nos jogos como jogadores e como plateia, no intuito de promover um processo coletivo de criação cênica. A ideia principal que foi trabalhada tanto por meio de falas do oficineiro, bem como pelas práticas realizadas, era a do entendimento do jogo enquanto cena, evitando uma separação das atividades.

Fig. 2: Participantes da primeira oficina realizam jogo do Vilão no Centro Cultural Usina Chaminé (à esquerda) e participantes da última oficina realizam jogo do Coro e Corifeu no Centro Cultural Palácio da Justiça.

Fonte: Acervo da produção das oficinas

3.3. Experimentação e criação cênica

A ideia do jogo enquanto cena possibilitava aos participantes uma maior concentração e também incentivava mais dedicação, o que poderia não ocorrer caso esses sujeitos fragmentassem os momentos. A perspectiva do método do *Etiud* trouxe aos participantes a oportunidade da experimentação. Do criar, recriar e analisar ambas etapas. Sem as máximas - certo e errado os participantes conseguiram aumentar o repertório criativo, experienciar mais

movimentos corporais, ações e reações interpretativas que deverão ser copiadas ou imitadas pelos restantes dos jogadores.

possibilidades corporais, estéticas e de criação de personagens. Tanto quanto as experimentações possibilitaram ao oficineiro um sintético diagnóstico de cada sujeito, o que colaboraria no processo de imersão do texto a ser encenado e respectiva divisão de personagens.

Seguindo os parâmetros do método do *Etiud*, e aqui citamos o não entregar textos aos atores e o ato de não revelar que texto dramático será trabalhado, conseguimos trabalhar quatro textos específicos no decorrer do itinerário. Entre eles citamos *A Megera Domada* de William Shakespeare (em duas oficinas), *Os Saltimbancos* de Chico Buarque, *Auto da Compadecida* de Ariano Suassuna e *Um bonde chamado desejo* de Tenesse Willians.

Todas as experimentações ocorriam com a seguinte metodologia: 1. Formação de grupos com cerca de cinco atores; 2. Divisão de personagens para cada grupo, ou seja, mais de um ator teria de interpretar um mesmo personagem; 3. Os atores recebiam a orientação do roteiro cronológico (*canovaccio*[9]) de sua respectiva cena e experimentavam entre si diversas possibilidades; 4. Os atores apresentavam ao oficineiro e demais grupos suas cenas; 5. O oficineiro pontuava algumas questões técnicas e estéticas sobre as cenas e a interpretação dos atores; 6. Os atores tendo em vista as considerações do oficineiro, afinavam as cenas criadas, retirando ou acrescentando elementos, ações e criações; e 7. Os atores apresentavam as cenas para seus convidados e convidados da Secretaria de Cultura (SEC).

3.4. Compartilhamento criativo dos fragmentos cênicos

O compartilhamento criativo era o momento da apresentação dos fragmentos cênicos criados inspirados nas dramaturgias expostas em forma de roteiro aos atores participantes. Entre as diversas plateias se concentravam familiares dos participantes, convidados da SEC e visitantes dos centros culturais onde se dava os encontros, bem como seus trabalhadores das diversas áreas de atuação profissional (diretores, administradores, estagiários e trabalhadores da limpeza).

Instigados pelo oficineiro do perigo da famosa crise do teatro, que nos apresenta a falta de espectadores (seja ativos ou passivos) como principal causa das tantas problemáticas que rondam a linguagem teatral, os mesmos se sentiam responsáveis pela presença de pessoas para assistirem as apresentações.

[9] Os *cannovaccios* servem de registros, de tornar escrita, o que fora criado pela improvisação, do mesmo modo, podendo ocorrer o contrário: tornando cena o que fora registrado rapidamente. (COSTA, 2018)

No final das apresentações ocorreram rodas de conversais das quais possibilitaram um diálogo entre os atores e espectadores. Por um lado, era explicitada pela plateia algumas de suas críticas, e por parte dos atores era relatado o processo de experimentação e criação dos fragmentos cênicos.

Fig 3: Participantes dialogando com a plateia após a apresentação (à esquerda) e apresentando fragmentos de *Um bonde chamado desejo* e *A Megera Domada* (no meio e à direita)

Fonte: Acervo da produção das oficinas

4. A necessidade da multiplicação do compartilhamento

O cenário artístico manauara é diverso e potente, tal qual diversos outros lugares do Brasil, no entanto apresenta suas individualidades, vantagens e problemáticas. A cristalização de verdades absolutas, o medo do novo e a falta de políticas públicas são os principais desafios enfrentados pelos artistas amazonenses, e aqui focamos nos atores e atrizes de Manaus.

Com uma realidade de atores que como alternativa de sobrevivência cruzam caminhos com a sala de aula e com trabalhos em outras áreas, encontramos um grupo de trabalhadores que acabam tomando conta de tarefas e espaços dos quais não deveriam estar preocupados, não por estrelismo, mas por preservação de sua energia corporal tão precisa no espaço cênico seja ensaiando ou se apresentando.

Estas questões culturais do contexto manauara são pontos abordados durante as oficinas, seja no intuito de convidar os participantes a trazerem figurinos que conversem com seu respectivo personagem interpretado até o de convidar várias pessoas para assistirem as apresentações da criação cênica coletiva. Estas outras questões fazem parte da contemporaneidade artística teatral e cruzam caminhos com o oficio daquele que interpreta e encena: o ator e a atriz. Frente a esses novos (ou antigos) desafios surgem também as novas alternativas de trabalho.

Em meio aos desafios estéticos e técnicos também surgem os métodos e metodologias, tais como o do *Etiud* que promove uma outra maneira de produção artística e um outro caminho de criação. Entendendo a contemporaneidade política atual, também percebemos a imposição das práticas educativas tradicionais que mais constrangem e prejudicam os sujeitos do ensino, do que estimulam ou garantam o processo de ensino-aprendizagem. Uma vez tolhidos da liberdade e com medo de fazerem o errado, os sujeitos do ensino acabam se reprimindo. Este sujeito do ensino apresentado no texto é o ator e atriz, e ele respectivamente necessita desta liberdade artística da experimentação. Para tanto, Stanislavski apresenta uma pedagogia que conversa diretamente com a proposta do ator enquanto criador, e da sala de ensaio enquanto espaço e experimentação e criação. Colaborador, Paulo Freire surge como aquele que nos faz refletir sobre nossas concepções e ações, provocando reavaliações aguçadas pelo processo de autoconhecimento e de percepção do outro.

Formar atores na contemporaneidade é um processo complexo e visto de formas diversas por tantas pessoas, no entanto este trabalho atentou-se em relatar e pensar na formação destes profissionais em meio a pedagogia do ator proposta pelo encenador russo por meio de seus relatos e ações. Também pensamos nessa pedagogia com o auxílio das questões libertárias (artísticas e educacionais) que se fazem tão necessário numa atualidade de censura e crise cultural instalada pelo atual governo conservador.

Em meio a tudo isso, consideramos a importância do pensar no compartilhamento de saberes, bem como na multiplicação dos mesmos aos mais diversos lugares, sujeitos e comunidades. Dentro desta perspectiva também notamos a importância da continuação do projeto das oficinas e de seus respectivos relatos. Como resultado deste pensamento salientamos que este processo formativo nos últimos meses chegou até escolas técnicas de formação de atores, como opção de formação continuada para professores de teatro, atentos a isso, pensamos em novas metodologias e alternativas de compartilhar o que vem sendo construído, tornando a obra cada vez mais ampla em acesso e democrática.

Referências

ADLER, Stela. **Técnica da representação teatral.** Rio de janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação.** Brasília: Liber Livro, 2005.

CHACRA, Sandra. **Natureza e sentido da Improvisação teatral.** São Paulo: Perspectiva. 1983.

COSTA, Diogo Ramon da Silva. **Montagem cênica no ensino médio: Uma experiência de criação poética, artística e pedagógica através do *etiud* de Stanislavski.** Manaus: Repositório da Universidade do Estado do Amazonas - UEA, 2018. Disponível em: http://repositorioinstitucional.uea.edu.br.

_____. **Aulas-experimentos de interpretação teatral no ensino médio: o *Etiud* de Stanislavski como procedimento metodológico.** Ações políticas de/para enfrentamentos, resistências e recriações. Anais do XXVIII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil e VI Congresso Internacional dos Arte/Educadores. Brasília, DF, 2018, p. 1839-1854. Disponível em: https://www.faeb.com.br/anais-confaebs/.

DAGOSTINI, N. **O Método de Análise Ativa de K. Stanislávski como base para a leitura do texto e da criação do espetáculo pelo diretor e ator.** Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, FFLCH, São Paulo, 2007.

DUTRA, Sandro de Cássio. **Linhagens e Noções Fundamentais de Improvisação Teatral no Brasil: leituras e Boal e Burnier** / Sandro de Cássio Dutra, Paco Editorial: 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MAUCH, Michel. **FERNANDES**, Adriana. **CAMARGO**, Robson Corrêa de. **O Rei Stanislavski no tempo da pós-modernidade: Traduções, traições, omissões e opções.** Fênix: Revista de História e Estudos Culturais. Vol. 7. Ano VII, nº 3, 2010

PIACENTINI, Ney. **Stanislavski revivido.** 1. Ed. São Paulo: Giostri, 2014.

STANISLAVSKI, Constantin. **A Construção da Personagem.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

_____. **A Preparação do Ator.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **El trabajo Del actor sobre si mesmo en el proceso creador de la vivencia.** Barcelona: Alba Editorial, 2007.

TULKU, Tarthang. **A expansão da Mente.** São Paulo. Ed. Cultrix, 1978.

VÁSSINA, Elena. **"Novo Método" de Stanislavski segundo seu último texto: "abordagem à criação do papel, descoberta de si mesmo no papel e o papel em si mesmo".** Revista Moringa - Artes do Espetáculo, João Pessoa, UFPB, v. 6 n. 2, jul/dez 2015, p. 121 a 130.

ZALTRON, Michele Almeida. **Imaginação e desconstrução em K. Stanislávski** / Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Arte e Comunicação Social, 2011.

_____. **A imaginação no método das ações físicas de K. Stanislávski.** VI Congresso e Pesquisa e Pós-Graduação de Artes Cênicas 2010.

_____. In: **A prática do *etiud* no "sistema" de Stanislavski.** Questão de Crítica. Vol. VIII, nº 65 agosto de 2015.

OS CONTEXTOS DA ARTE DA PERFORMANCE E A PREPARAÇÃO CORPORAL DO ARTISTA

Alessandra Camargo Londero[1] – FMC
Gisela Reis Biancalana[2] – UFSM

Resumo
Este trabalho apresenta uma pesquisa em artes visuais, especificamente focada nos praticantes da arte da performance. O objetivo da investigação é enfocar a preparação corporal de artistas visuais e artistas da cena considerados a partir de seus processos formativos. O corpo como ponto de referência, com suas imagens e expressões em diversos contextos, é tratado aqui como um referencial na linguagem das performances dos artistas investigados. A pesquisa se debruça sobre os entendimentos do conceito de performance arte enquanto manifestação artística, com o objetivo de lançar um olhar para os tratamentos dados ao corpo pelos performers praticantes. Foram observados, em meio ao trânsito de saberes, a preservação da singularidade, de acordo com os processos criadores e formativos dos artistas e os procedimentos de preparação corporal para estar em cena.
Palavras-chave: Performance Arte. Artistas. Preparação Corporal.

Introdução

A arte contemporânea cada vez mais tem se dissolvido entre as diversas linguagens artísticas tendo o corpo como centro irradiador de suas práticas. As possibilidades e caminhos são muitos e permitem uma grande liberdade de atuação para os artistas.

Observa-se que as transformações surgidas com força arrebatadora no campo do ensino da arte possibilitaram o advento de discursos que romperam com as tradições e convenções padronizadas e cristalizadas há séculos. O corpo aparece como referência, um corpo performativo como presentificação de diversas linguagens artísticas. Ele aparece na ótica dos performers por meio de seus processos criadores e seus caminhos de preparação corporal para a construção da obra artística. Com isso, neste trabalho, problematizou-se os modos de pensar o corpo em arte e como esses interferem na produção das performances de artistas visuais e da

[1] Graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, (1997), Especialista em Dança pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC (2003). Mestre em Artes Visuais na área de Arte e Cultura pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (2014). alesslondero@gmail.com

[2] Graduada em Dança pela Universidade Estadual de Campinas, Bacharel (1991) e Licenciada (1993). Possui mestrado em Artes pela Universidade Estadual de Campinas (2001). É doutora pelo Programa de Pós Graduação em Artes do Instituto de Artes da UNICAMP (2010), área de artes cênicas. giselabiancalana@gmail.com

cena, no Rio Grande do Sul. O corpo é pensado para ser arte, conforme afirma Glusberg (1987, p. 53), "o que interessa primordialmente em uma performance é o processo de trabalho, sua sequência, seus fatores constitutivos e sua relação com o produto artístico: tudo isso se fundindo numa manifestação final".

Ao pensar neste processo, ao construir o mapeamento formativo e criativo dos artistas que trabalham com performance no Rio Grande do Sul aponta-se, consequentemente, para as maneiras como eles desenvolvem seus processos como um todo. Deste modo, foram detectados os procedimentos que estes artistas utilizam para desenvolver esta linguagem em que o corpo é referência sendo simultaneamente criador e obra. Buscou-se atentar para as relações entre os processos formativos de cada performer, discutindo e verificando como eles trabalham o corpo como ponto referencial das obras durante seus percursos na arte. Os sujeitos investigados foram artistas colaboradores e atuantes no cenário gaúcho, embora alguns deles, atualmente, realizem seu trabalho em diversas regiões do Brasil, focando em trabalhos corporais diversos que podem estar presentes em cada contexto prático/criador.

O corpo, que sempre foi o propagador das práticas nas artes da cena, passa a desempenhar um papel fundamental também nas artes visuais. O estudo ancorado na performance enquanto ensino de arte e linguagem artística, rompeu barreiras fomentando o surgimento de vertentes artísticas desfronteirizadas, especialmente aquelas que trazem o corpo como obra de arte.

A Arte da Performance

O termo performance é amplo e pode ser usado como sinônimo de desempenho, como campo de conhecimento denominado Estudos da Performance e como uma manifestação artística. Os Estudos da Performance surgiram como um campo interdisciplinar de investigações acadêmicas a partir da década de 1970, abarcando um grande número de conceitos que foram sendo integrados pelas Ciências Sociais, Antropologia, Linguística, Filosofia, Estudos Culturais, Literatura Comparada, Dança, Música e Arte.

A Performance enquanto linguagem artística, por sua vez, vem traçando um espaço híbrido e multifacetado no contexto das artes na contemporaneidade e, por este motivo, entra em sintonia com artistas provenientes de diversos contextos. Com base em seu percurso histórico, a performance rompeu barreiras fomentando o surgimento de vertentes artísticas desfronteirizadas, especialmente aquelas que trazem o corpo como obra de arte. Nas artes

visuais, foi no início do século XX que a presença do corpo começou a fazer parte das obras até que passa a ser entendido como obra. No teatro e na dança, por sua vez, o corpo em arte sempre foi presente na cena.

Inicialmente, as manifestações performáticas já se esboçavam fazendo-se presentes nos movimentos da vanguarda, que segundo Glusberg (1987, p. 12), "se pareciam com exercícios de improvisação que misturavam técnicas de dança, teatro, música, poesia, perpassando vários gêneros artísticos". Nesta época, as fronteiras entre as artes começaram a se diluir e os artistas passaram a fazer experimentos que identificavam as rupturas estéticas, conceituais e temáticas em seus trabalhos. As atividades performativas atingiam um grau de liberdade transdisciplinar jamais vivenciada na história da arte.

> A performance era o meio mais seguro de desconcertar um público acomodado. Dava a seus praticantes a liberdade de ser, ao mesmo tempo, 'criadores' no desenvolvimento de uma nova forma de artista teatral, e 'objetos de arte', porque não faziam nenhuma separação entre sua arte como poetas, como pintores, ou como performers. (GOLDBERG, 2006, p. 4)

Pode-se dizer que no final do século XX, as ações performativas se multiplicavam e se perpassavam. Entre os anos 60, 70 e 80 o caminho das artes reflete cada vez mais o anseio por novas propostas e a inserção do corpo na obra, seja do artista, do público, ou de ambos. Enfim, as proposições eram plurais.

A partir dos anos70, a Arte da Performance adota um caráter assumidamente interdisciplinar, em que vários tipos de linguagens se agregam, perpassando caminhos que contemplam várias manifestações artísticas, mas que têm o corpo como centro irradiador de suas práticas.

> Essa postura radical fez da performance um catalisador da história da arte do século XX; sempre que determinada escola – quer se tratasse do cubismo, do minimalismo, da arte conceitual – parecia ter chegado a um impasse, os artistas se voltavam para a performance como um meio de demolir categorias e apontar para novas direções. (GOLDBERG, 2006, p. 7)

As ações performáticas eram duplamente transgressoras rompendo, não apenas com tudo que era esteticamente tradicional, mas assumindo ainda, formas explícitas de apelo social e político. Ao sair de lugares óbvios e trazendo a arte para lugares nunca antes imaginados, a performance se engaja em reconstruir, em defender a aproximação de vida e arte na qual as

possibilidades se entrelaçam e ela transita livremente oportunizando aos artistas uma extensa forma de expressão.

O corpo em Arte

O corpo humano desde muito é tema privilegiado para as artes. Historicamente, desde os remotos registros sobre a antiguidade grega, a arte enaltece o corpo.

Pode-se considerar, de acordo com Robatto (1994, p. 41), "que a arte não comunica de maneira objetiva. A sua linguagem atua em canais que tocam a subjetividade, estabelecendo um contato sensível com o público". A arte não tende a traduzir uma ideia exata, fechada em si. Ainda que seja minuciosa, é, em primeira instância, flexível e moldável aos olhares que a contemplam e/ou, ainda, aos objetivos que impulsionam este olhar. Nas artes performativas, de modo geral, esta flexibilidade e abertura a canais subjetivos é veiculada pelo corpo em arte.

Nas artes visuais, segundo Goldberg (2006, p. 149), tradicionalmente os artistas precisavam de seus corpos como objetos, ou melhor, instrumentos do fazer sua arte que era apartada do seu corpo e, sendo assim, ela era um objeto como, por exemplo, na pintura ou na escultura.

A partir do início do século XX, os artistas visuais unem-se a outros artistas, especialmente aqueles que já tinham a arte instaurada no corpo presente enquanto obra. Assim, trazem o corpo para SER a obra e não apenas restringir-se à sua mera construção.

A presença do artista, indicada pelo corpo em arte, tem recebido cada vez mais importância, tornando-se, atualmente, parte fundamental dos trabalhos de cunho performativo, tanto nas artes visuais, na poesia, na música, na dança, como no teatro e mesmo em outras vertentes híbridas da arte contemporânea.

Com estas diferentes possibilidades que o corpo se apresenta em contextos artísticos nos dias atuais, pode-se observá-lo não apenas como instrumento, suporte ou veículo da obra, mas aquele que, ao fazer parte da obra pode tornar-se a própria obra. Nas artes da cena, o corpo desde sempre esteve presente e é fundamental para a criação dos trabalhos. Para a dança e para o teatro o corpo é intrínseco a sua arte, ou seja, é parte constitutiva da obra.

Para Glusberg (1987) "o corpo na arte contemporânea é um fenômeno com proposta desalienante, que une artista e obra, a produção a seu produto, entrelaçando corpo e comportamento sociocultural deslocando-os para questioná-los". A relação arte-corpo é, por

essência, uma relação de fundamental importância sobre vários pontos de vista, visto que o trabalho do corpo nas performances institui um contato direto entre emissor e receptor.

O corpo, como pertencimento na arte contemporânea, produz manifestações de ordem estético-expressiva/expressiva/comunicativa que se formam a partir da percepção das emoções e/ou ideias. Estes corpos passam a ser expressão estética e comunicativa de si mesmos e são colocados em evidência, passando a ser trabalhados em experimentos que partem de diferentes linguagens e mergulham em ambientes hibridizados na perspectiva do ensino da arte.

Assim, retomam-se as colocações acerca da performance e do corpo em arte na contemporaneidade tomando as palavras de Zumthor (2007, p. 50) ao colocar que "a performance é o que designa um ato de comunicação como tal, referindo-se a um momento tomado como presente".

Observa-se a evolução do artista em direção ao tratamento do seu corpo como canal de comunicação que já pode dispensar contextos narrativos. Ao mesmo tempo, este corpo em arte trabalha com vários canais de percepção.

O corpo firma-se como contemporâneo nas artes à medida que este é presença em Performance, tornando-se uma figura atuante. Os artistas fazem de seu momento em arte um discurso do corpo que vem rompendo com as representações e instigando questionamentos nos diversos âmbitos da existência humana na contemporaneidade, sejam sociais, políticos ou econômicos.

Melin (2008), como artista visual assegura que "o corpo é arte". O corpo, na performance, é arte e pode estabelecer um tratamento anterior e no ato de fazer arte.

A proposta da pesquisa é, justamente investigar se este tratamento existe, como se dá e se interfere no processo criador dos artistas. Esta reflexão decorre do pensamento e da percepção de que existe um corpo que é e que faz arte. Consequentemente, ele está diretamente ligado ao seu processo criador e formativo pois,

> O corpo cria um pensamento, o corpo sustenta uma ação, o corpo vive os ritmos, as (des) continuidades, as intensidades, as disjunções, as alternâncias. O pensamento borbulha no corpo, o corpo contrai com o pensamento, o pensamento gera um movimento, o movimento do corpo provoca as matérias do mundo. (DERDYK, 2001, p. 63)

Assim, a construção de um entendimento sobre como estes artistas experimentam o corpo em procedimentos voltados para ações performativas e o transformam em arte é instigante, pois trabalha com questões que passam pelo discurso do corpo enquanto obra.

Os Artistas

Os performers que integraram esta pesquisa são artistas visuais e artistas da cena (dança e teatro), que trabalham com performance no Rio Grande do Sul. Estes artistas foram indicados por seus pares que são professores e pesquisadores em universidades e grupos que atuam diretamente com esta arte, participaram deste estudo respondendo o questionário elaborado a partir do referencial teórico estudado com os focos levantados pela pesquisa. Ao todo foram cinco artistas performáticos das artes da cena e das artes visuais que se dispuseram a responder ao questionário proposto pela pesquisadora.

Para este estudo, estabeleceu-se um procedimento metodológico de ação investigativa, caracterizando-se como uma pesquisa qualitativa caracterizada como descritiva (TRIVIÑOS, 2008). Os indicativos citados acima possibilitaram visualizações das representações das dimensões artísticas que apontam como estes artistas se preparam corporalmente ou não para suas performances.

Ao falar sobre os artistas que integram esta pesquisa não se pode deixar de lado algumas particularidades do ser artista. Falar em ser artista na contemporaneidade é algo difícil devido à complexidade e rapidez com que se transforma o mundo contemporâneo. Esta rapidez quase instantânea perpassa também os conceitos relacionados à arte, tornando esse campo cada vez mais amplo, diverso e democrático.

A construção dos pensamentos sobre ser artista vem se desenhando ao longo dos séculos, sendo uma história longa e complexa que já ultrapassou diversas fases, que abrigaram inúmeros cenários e atores.

No contexto social, o artista é aquele que cria formas capazes de atender às suas necessidades expressivas e compartilhar os seus pensamentos conectados com o mundo, seu contexto sociocultural e estético.

O homem usa seu conhecimento e sensibilidade aplicados à prática artística, com experimentações. Aqui se encontra mais uma característica presente até hoje: o artista é alguém que produz obras pela exploração de possibilidades, para conseguir materializar sentidos,

comunicar, expressar seus anseios e percepções, manifestando-se por ações, movimentos, sons, objetos, entre outros recursos.

No período renascentista, o homem foi cultuado por suas descobertas e suas relações com o mundo, depois de um período em que o corpo foi usado, muitas vezes, como forma de punição e de controle do homem, em meados da Idade Média. O Renascimento, sobretudo, trouxe para a arte o aperfeiçoamento do fazer artístico mais sistematizado. Este desejo se projeta com força avassaladora na história da arte e afeta os artistas de hoje, bem como o pensamento sobre a arte. Foi neste período que surgiu um ensino mais regrado ainda que informal, de princípios técnicos e estéticos. "Os que eram considerados os melhores artistas dentro de uma técnica, eram tidos como mestres consagrados". (FERNANDES, 2001, p.33). Os demais tendiam a estudar e reproduzir estas técnicas utilizadas pelos mestres, com o objetivo de manter um patamar de qualidade que os tornasse discípulos do mestre. Aqui começam a se esboçar metodologias de ensino em que os artistas se aperfeiçoavam, se graduavam. O artista nesta fase se foca em sua área. É o começo das academias e universidades, aliado à busca pelo virtuosismo. Garaudy (1980) cita como exemplo o ballet clássico, uma modalidade de dança que surgiu durante o renascimento, trazendo características sistematizadas de corpo que foram desprivilegiando gradativamente o processo criador em prol da técnica na arte do dançar. A experimentação dos níveis técnicos desejados pelos artistas gerou outras inquietações e o anseio de não mais seguir padrões, mas conquistar sua liberdade criativa. Surge a necessidade de expressar originalidade e individualidade, fato este que vai guiar e direcionar o artista à um fazer artístico para além da habilidade técnica e de criação em suas obras, conectando-o cada vez mais aos contextos socioculturais que os projetavam.

Estas colocações remetem à Arte da Performance, no sentido de que estas surgiram do anseio pela busca da ruptura com os padrões pré-estabelecidos. Esta busca por um diferencial até hoje faz parte incessante dos anseios dos artistas na contemporaneidade, clamando por mudanças e renovações no ensino da arte.

As artes corporais, os performers gaúchos e sua preparação corporal

A Arte da Performance, por ser uma linguagem de caráter híbrido, explora a abrangência de várias conexões e acaba por aparecer como consequência das mudanças sociais, econômicas e culturais pelas quais o mundo contemporâneo vem passando, especialmente desde a segunda metade do século XX. Essas mudanças chegam à contemporaneidade através das formas de ser,

pensar e se expressar dos seres humanos, transparecendo nos trabalhos dos performes estas características do seu fazer arte.

A formação destes performers, seu entendimento de performance, e de preparação corporal é o que buscou-se identificar neste estudo. Estas identificações foram importantes para discorrer sobre a criação em ateliê destes sujeitos.

O ponto de reflexão advindo das narrativas dos artistas oriundos das artes visuais e das artes da cena discorreu sobre sua preparação corporal e foi identificado a partir da organização das questões que possibilitaram a elucidação de um dos eixos da pesquisa, a preparação corporal. Foram elaboradas perguntas que fizeram parte do questionário e trouxeram o material necessário para organizar o pensamento sobre o eixo supracitado. Foi este material, por sua vez, que possibilitou construir o entendimento sobre tais artistas a partir dos pressupostos teóricos. O conteúdo do material obtido trouxe a possibilidade de analisar seus processos e opiniões acerca da Arte da Performance pela via do discurso contido nas respostas.

Estes artistas (**A**) foram identificados da seguinte forma: **A1** - Artista Visual; - Artista Visual; **A3** - Artista da Cena (bailarino); **A4** - Artista da Cena (ator); **A5** - Artista da Cena (bailarina).

O artista visual é aquele que contempla, em sua bagagem de conhecimentos, vários trabalhos que estão presentes em vídeos, instalações, pinturas, esculturas desenhos e fotografias. Ele usa vários materiais para compor sua obra e agrega, às suas criações, fatos ligados ao cotidiano, seus objetos e ações. A partir do surgimento da Arte da Performance, o corpo transita por estes saberes e começa a fazer parte das obras destes artistas. Por meio do corpo, o artista visual rompe barreiras decorrentes do seu próprio processo histórico.

No que se refere às artes da cena, remete-se aos atores e bailarinos como representantes do universo em questão. O ator é aquele que realiza ações com a intenção de comunicar-se, de expressar-se, de transmitir algo que possa tocar o público. Este intento costuma ser baseado em estudos contextualizados por textos, estímulos de um autor ou diretor, enfim, descortina-se uma imensidão de possibilidades na contemporaneidade.

Ao lançar o olhar para o bailarino como artista da cena, compreende-se que é o movimento do corpo que veicula a arte da dança. Para isso, o bailarino precisa de um conhecimento de si e do próprio corpo a fim de perceber as limitações e potenciais deste corpo. Como arte da cena, a dança traz, historicamente, técnicas corporais bastante

sistematizadas que possibilitam a formação de movimentos já estabelecidos e também a criação de novas possibilidades bastante experimentadas nas danças contemporâneas.

Ao longo da investigação, a primeira questão que se considerou importante para começar a discussão sobre os artistas visuais e artistas da cena refere-se à acepção do corpo desses artistas, e principalmente, se esses artistas realizam preparação corporal ou não, baseando-se nas seguintes perguntas: Você desenvolve algum trabalho corporal para desenvolver suas performances? No seu ponto de vista, existe alguma preparação corporal que o artista praticante de performance deve ter?

As **artistas visuais A1** e **A2** e o **artista da cena A4** afirmaram que não realizam nenhum tipo de trabalho de corpo para produzir suas performances. **A1** argumenta que "a preparação corporal depende do processo de cada um, da proposta da performance, e das relações com o corpo". (LONDERO, 2014, p.65). Ela afirma que "não desenvolve trabalho algum de corpo, ou simplesmente, não reconhece como o corpo faz parte de seu processo criador".

Semelhante à performer **A2** que afirma não saber responder qual seria a preparação corporal adequada para desenvolver suas performances. (LONDERO, 2014, p.65). Percebe-se aí, mais uma vez, a presença forte da formação em artes visuais que não tem o hábito de pensar o corpo como processo além de ser, também, uma obra de arte. Percebe-se, ainda, que a mesma artista afirma que "o corpo tem uma potência incrível" e que "aos poucos foi se dando conta que seu corpo ativava ideias". Acredita-se que essas ideias poderiam, talvez, ser mais potencializadas se existisse algum preparo corporal.

Merleau-Ponty (1994, p.122) concebe "o corpo como um veículo do ser do mundo, e ter um corpo é, para um ser vivo, juntar-se a um meio definido, com certos projetos e empenhar-se continuamente neles".

Entende-se então que o corpo percebe, sente, e que de um modo ou de outro, os artistas da performance concebem sua arte a partir dele. Seria interessante repensar o entendimento de trabalho corporal no âmbito das artes que estão aqui sendo discutidas.

A4, por sua vez, considera difícil imaginar alguma preparação corporal que seja igualmente válida para todas as áreas artísticas. Chega a mencionar que "a dança pode responder com mais propriedade esta questão". (LONDERO, 2014, p.66). Traz uma fala significativa quando acredita ser a voz uma fonte importante para a atuação viva. Assim, a voz emerge do corpo, entre outras maneiras, como forma de expressão e comunicação estética. Se

a voz é importante, porque emerge do corpo e do movimento das cordas vocais e da respiração, é intrigante que ele não estabeleça relações do uso da voz a um trabalho de corpo.

Com base neste artista pode-se considerar que as compreensões de corpo para o fazer performance parecem ter semelhança no que se refere ao entendimento de que não é necessário preparar o corpo para desenvolver o seu ato de fazer arte. Talvez essa concepção venha de uma formação das artes visuais que traz na sua história uma relação de corpo diferente daquela vivida por artistas da cena. Para eles, com a arte da performance, o corpo assume o papel de estar presente enquanto obra independente de algum trabalho corporal que viabilize condições para expandir seus conceitos. **A4** foi o único dos três citados acima, que mesmo não desenvolvendo um trabalho corporal, sugere ser a dança a linguagem mais apropriada para estabelecer subsídios de preparação de corpo para a performance. (LONDERO, 2014, p.66).

A3 afirma "estabelecer um trabalho corporal ao procurar resolver no corpo suas ideias e, para isto, utiliza-se de vários métodos e procedimentos de dança contemporânea no desenvolvimento do seu trabalho". (LONDERO, 2014, p.67). Ele ainda sugere que, "todo o artista deveria buscar uma preparação que lhe dê condições e preparo físico para construir suas ideias, seja no corpo, fora dele, ou em outros ambientes". O artista oferece como exemplo "o quanto a natação, praticada diariamente, possibilita e exercita o seu corpo para que possa estar disponível, ou seja, com 'maleabilidade' para exercer a dança a que ele se propõe".

A **A5** se refere à "importância de se ter um respeito aos limites do corpo, uma aceitação do lugar e estado em que este se encontra em determinado momento". (LONDERO, 2014, p.67). A artista pensa o corpo a partir do entendimento da sua própria vida, em um processo de trânsito arte vida e de auto observações e enfatiza que tem como centro de seu trabalho o corpo que estará em cena.

Percebe-se pela fala dos participantes da pesquisa para este trabalho que, no âmbito da preparação corporal, estes artistas têm suas próprias peculiaridades. Mais uma vez aqui, percebe-se que há certas aproximações entre alguns aspectos dos modos de pensar dos artistas visuais e dos artistas da cena, oriundos de sua formação e conhecimentos provenientes de suas áreas específicas de conhecimento.

As artistas visuais, aqui apresentadas, não demonstram preocupação sobre o trabalho do corpo para desempenhar suas performances. Para elas isto é próprio de suas propostas performáticas e este trabalho não aparece em seu processo formativo. Já os artistas da cena,

principalmente os que trabalham o corpo direcionado à dança, têm bem fundamentado seu trabalho corporal, onde o processo formativo aparece novamente alicerçando esta visão.

> No caso dos dois artistas, A**3** e A**5**, estes diferem-se no modo como desenvolvem seu trabalho corporal. **A3** se apropria não somente dos subsídios da dança para elaborar sua preparação, mas também de outras formas laborais do corpo. **A5** busca um fazer em dança voltado para uma auto-observação que perpassa o caminho de abordagens meditativas e experiências de vida para trabalhar o corpo não entendendo seu percurso laboral como preparação corporal. (LONDERO, 2014, p.68).

As falas dos artistas visuais indicam uma visão do corpo em arte, sem a necessidade de atrelá-lo a um trabalho de preparação corporal seja ele qual for. Para eles não há necessidade de o corpo ser preparado. Talvez isto possa advir de sua vida na arte com seus referenciais formativos e ao modo como o artista visual concebe a sua performance, embora considerem o corpo como referência na performance.

Considerações finais

Os artistas pesquisados trazem suas formações muito vivas para o seu fazer arte. A pesquisa, que trabalhou com os cinco colaboradores encontrou aproximações e distanciamentos que se apresentaram muito significativas no que se refere à sua experiência profissional e de vida entre os dois artistas visuais, o artista da cena oriundo do teatro e os outros dois artistas da cena oriundos da dança.

Alguns aspectos dos processos formativos dos artistas parecem interferir sutilmente no seu fazer artístico, em função deste estar intrínseco ao seu corpo. Percebeu-se que os artistas da cena resolvem com o corpo e no corpo o seu fazer performance. Esses últimos, não entendem a arte da dança sem um trabalho corporal, bem como o teatro, e dizem que ambos não podem negar a sua história e os conhecimentos adquiridos ao longo dos tempos. Já os artistas visuais se distanciam um pouco dos da cena no que diz respeito a estas questões pelo fato de sua formação não trazer o trabalho corporal no seu cotidiano.

Acredita-se que há muito a ser investigado no campo da Arte da Performance e em relação aos artistas agentes desta prática, pois à medida em que se mergulha nas narrativas desses artistas, percebe-se que a Performance tem sua contribuição a oferecer para os corpos em arte, sobretudo, há muito o que refletir sobre as (des)fronteiras desta manifestação.

Sobre essa perspectiva é possível pelo menos supor ou porque não entender, que essa investigação ainda teria muito a considerar. Esta pesquisa almeja que as reflexões levantadas neste estudo possam alavancar outras investigações no âmbito do ensino de arte, do corpo e da Arte da Performance, nas quais artes visuais e artes da cena possam aprofundar cada vez mais seus percursos investigativos ao fazer Performance.

O entendimento de que performar é, antes de tudo, um diálogo com o outro e com o mundo ao qual a Performance pode atuar como meio de transgressão, de reflexão e transformação dos olhares para a arte. Acredita-se que a Performance, por sua perspectiva transdisciplinar, está tão presente na arte contemporânea e necessitada de receber atenção das pesquisas interessadas em compartilhar seus desdobramentos nos dias atuais.

Referências

DERDYK, Edith. **Linha de horizonte:** por uma poética do ato criador. São Paulo: Escuta, 2001.

FERNANDES, Ciane. Em algum lugar do presente: performance, performance art, ou prática espetacular? **Repertório Teatro e Dança**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFBA, Salvador: Universidade Federal da Bahia, n. 5, 2001. p.3.

GARAUDY, Roger. **Dançar a Vida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

GLUSBERG, Jorge. **A arte da performance.** Trad. Renato Cohen. São Paulo: Perspectiva,1987.

GOLDBERG, Rose Lee. **A arte da performance:** do futurismo ao presente. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

LONDERO, Alessandra C. **O Corpo na Arte da Performance: Artistas Visuais e Artistas da Cena no Rio Grande do Sul.** Dissertação (Dissertação em Artes Visuais) – UFSM, Rio Grande do Sul, p.101. 2014.

MELIN, Regina. **Performance nas Artes Visuais**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. Trad. C.A.R. de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ROBATTO, Lia. **Dança em processo, a linguagem do indizível**. Salvador: UFBA, 1994.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura.** 2007. Disponível em: <http://www.faroldoconhecimento.com.br/livros/Educa%C3%A7%C3%A3o/Paul_Zumthor_-_Performance,_recep%C3%A7%C3%A3o,_leitura.pdf>Acesso em: 17 out. 2013.

OS NOVOS RUMOS DO PROJETO CONTADORES DE HISTÓRIAS NA COMUNIDADE A PARTIR DAS ANÁLISES DOS DIÁRIOS DE CAMPO

Vanessa Benites Bordin[1] – UEA

Resumo
Trago aqui um relato sobre o desenvolvimento do projeto de extensão que coordeno na Universidade do Estado do Amazonas. Esse projeto, intitulado 'Contadores de histórias: o teatro popular de formas animadas na comunidade', visa o desenvolvimento de pesquisas teórico-práticas no campo artístico que possibilitem a troca de experiências entre arte e comunidade. Começamos o trabalho em 2014 e hoje ele está passando por um processo de reflexão, já que se tornou o tema de minha tese de doutorado em Artes em fase de finalização na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. A partir da análise de meus diários de bordo - onde constam, além de minhas anotações, falas, desenhos, textos e impressões dos envolvidos no projeto - estou compreendendo melhor a prática e ampliando o arsenal teórico que sustenta o desenvolvimento do projeto, refletindo sobre o que foi significativo ao longo do processo, as dificuldades encontradas e os caminhos futuros para o seu aperfeiçoamento.
Palavras-chave: Arte. Comunidade. Contação de histórias.

Introdução

O projeto de extensão 'Contadores de histórias: o teatro popular de formas animadas' é um dos projetos dos cursos de Teatro (licenciatura e bacharelado) da ESAT-UEA (Escola de Artes e Turismo da Universidade do Estado do Amazonas). Esse projeto conta ainda com professores parceiros dos cursos de Música e Turismo, já que ele é parte de um projeto maior de produtividade acadêmica coletivo intitulado 'Encontro das águas: projeto de Teatro, Música e Comunidade' que une pesquisa, ensino e extensão. O que desejamos com esse trabalho é tornar fluido o processo de ensino-aprendizagem dos discentes da UEA, bem como a prática artística desenvolvida na comunidade, pensando em um diálogo entre universidade e comunidade que possibilite trocas significativas para todos os envolvidos. O público-alvo do projeto são as crianças e os jovens das comunidades periféricas de Manaus e os estudantes da UEA que participam das atividades.

[1] Professora mestra dos cursos de bacharelado e licenciatura em Teatro da Universidade do Estado do Amazonas, doutoranda em Artes na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. vavabb@hotmail.com.

Começamos as ações na comunidade Colônia Antônio Aleixo, zona leste de Manaus e hoje atuamos no Quilombo Urbano de São Benedito, no PROSAMIM (Programa Social e Ambiental dos Igarapés de Manaus), ambos localizados na zona sul e no bairro indígena Parque das Tribos, onde vivem famílias de cerca de trinta e cinco etnias, localizado no Tarumã, uma área de chácaras na cidade de Manaus. Especificamente, é o projeto 'Contadores de histórias: o teatro popular de formas animadas na comunidade' que está atuando no Parque das Tribos em parceria com as professoras indígenas de dois espaços culturais assessorados pela Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI/SEMED).

O objetivo desses espaços culturais, liderados pelas mulheres indígenas, é o fortalecimento, preservação, manutenção e continuidade da cultura dos povos tradicionais ameríndios que ali residem. O Espaço Cultural *Uka Umbuesara Wakenai Anumarehit* (Casa de aprender a origem dos guerreiros) conta com aulas diárias onde é trabalhada principalmente a língua geral Nheengatú, mas também são oferecidas aulas das línguas Baniwa, Witoto e Tikuna, já o Centro Cultural *Mainuma* (beija-flor) oferece aulas aos sábados da língua Kokama.

Fig 1. Espaço Cultural *Uka Umbuesara Wakenai Anumarehit*, Vanessa Benites Bordin, 09/10/2018, foto do arquivo pessoal da pesquisadora, Parque das Tribos, Manaus, AM, Brasil.

Fig 2. Centro Cultural *Mainuma*, Vanessa Benites Bordin, 03/11/2017, foto do arquivo pessoal da pesquisadora, Parque das Tribos, Tarumã, Manaus, AM, Brasil.

Contando e cantando histórias vamos conhecendo nosso passado, ressignificando nosso presente e construindo nosso futuro...

Diferentes povos carregam em sua memória histórias através do tempo, e conhecer as histórias de outros povos – bem como as nossas - nos ajuda a perceber que existem inúmeras maneiras de ver, interpretar e se organizar no mundo que se constroem a partir das vivências de cada um. Este entendimento requer uma percepção aguçada sobre o outro, atenção, escuta e olhar sensível, assim, podemos contar e criar histórias, pois o processo de pesquisa se entrelaça com a memória e a criação.

A capacidade de formular histórias faz parte da revolução cognitiva dos seres humanos, como podemos constatar a partir dos estudos da linguista Maria Augusta Ribeiro (2007) e do historiador Yuval Noah Harari (2017). Para Harari (2017) o que organiza os seres humanos coletivamente é a ideia de 'ficção' em que se baseia a revolução cognitiva e o que é difícil não é contar uma história, mas envolver um grande número de pessoas a acreditar nela possibilitando que cooperem para objetivos em comum. Acrescenta que não teria sido possível criar sociedades, estados, igrejas ou sistemas jurídicos se falássemos somente sobre coisas palpáveis, que existem de fato, para além do plano das ideias. Essas 'ficções' que foram criadas pelos seres humanos têm mais poder do que as coisas que realmente existem e inclusive agem

sobre elas, logo, a ideia de 'ficção' ou de 'realidades imaginadas' não diz respeito a mentiras, mas sim a crenças compartilhadas que exercem influência no mundo. Qualquer forma de cooperação humana em grande escala está baseada em mitos compartilhados que existem no imaginário de determinados grupos.

Maria Augusta Ribeiro (2007) vai falar que a ação de contar histórias faz parte da convivência dos seres humanos em sociedade a partir da observação de acontecimentos que auxiliam no entendimento do mundo ao seu redor e na formulação de questões elementares que pertencem ao comportamento humano como uma maneira de explicar fenômenos que estão fora do domínio do homem, portanto, a atitude de contar histórias faz parte da religião, do conhecimento, da ciência e da arte.

Encontramos histórias em diferentes formas de narrativas: mitos, lendas, contos, fábulas, causos, epopeias, romances, dramaturgias, crônicas, entre outras. Por meio delas nos relacionamos, aprendemos e nos divertimos. No início eram contadas oralmente e hoje, além de serem transmitidas oralmente, temos acesso a elas através de diferentes meios: livros, teatro, cinema, televisão, internet etc. Continuamos nos organizando coletivamente a partir de ficções que criamos e fomentamos em nosso imaginário coletivo, partindo de grupos específicos que cada vez mais dialogam de forma global, ampliando as redes de relações entre as pessoas.

As narrativas tradicionais têm a característica de serem transmitidas dos mais velhos para os mais jovens, deste modo, o conhecimento acumulado é difundido e se enriquece nessa relação de compartilhamento. Alguns acontecimentos, mesmo que vivenciados por uma única pessoa, se tornam parte do imaginário coletivo porque ao serem compartilhados fazem com que outras pessoas experienciem esses acontecimentos através de sua apreciação e, frequentemente, servem de exemplo em como agir em determinadas situações. Por isso, falando a respeito dos povos tradicionais ameríndios, existe uma grande consideração em relação a figura dos mais velhos, o aprendizado vem das avós, dos avôs, dos pajés, quanto mais vivências mais conhecimento.

A antropóloga Manuela Carneiro da Cunha (2009) diz que a sabedoria é atribuída aos mais velhos e aos pajés pelo fato de o conhecimento estar enraizado no peso da experiência direta, devido a muitas coisas que viram, ouviram e perceberam, possuindo uma considerável experiência de vida. Contudo, os conhecimentos tradicionais não são somente um complexo de lendas e saberes preservados, transmitidos pelos antepassados muito antigos, pertencentes a

determinados povos, eles vão além disso, já que se transformam e se enriquecem pelas novas gerações.

Tsuni, professora indígena no Parque das Tribos, da etnia Kokama, me disse que para 'nós'[2] as histórias deles são lendas, mas para eles são fatos que realmente aconteceram e servem de ensinamentos. Portanto, os conhecimentos tradicionais não são algo do passado, guardados na memória de um povo, mas sim, "conjuntos duradouros de formas particulares de gerar conhecimentos." (Cunha, 2009, p. 365). Dessa maneira, a ideia de tradicional não concerne aos seus referentes e sim aos seus procedimentos que são múltiplos.

Essa forma de produzir conhecimento, a partir de fatos contidos na memória, estão presentes nas histórias e canções dos povos com quem trabalho. Utilizo as palavras contar e cantar histórias, pois, os Kokama e os Tikuna, utilizam as mesmas palavras para se referir a contar uma história e a cantar. Os Kokama falam *ɨmɨntsara* para história, conto, canção, já os Tikuna falam *tchiga* para se referir a narração, história, canção, notícia, relato, que podem estar ligadas a entidades míticas. Por isso, o trabalho com as histórias e as canções não estão dissociados, as histórias são contadas com música e as canções nos contam histórias, deste modo, as canções e as histórias nos permitem tecer o passado com o presente, auxiliando no aprendizado das línguas (Kokama e Tikuna) por meio dos sons, com alguns diferentes dos que temos em português, por exemplo o glotal[3]. Além disso, identificamos peculiaridades nos tempos e nos ritmos das falas e das canções, justamente por colocarem nossa voz em registros que não estamos habituados.

Nesse universo onde conhecemos, contamos, cantamos, criamos e recriamos histórias: histórias dos antepassados, histórias pessoais, histórias de outros povos, é que vivenciamos nosso espaço de encontro, eu ao lado de alguns discentes do Curso de Teatro da UEA junto das professoras, das crianças e dos adolescentes indígenas na comunidade Parque das Tribos.

Fui convidada para atuar junto das professoras indígenas no Parque das Tribos e ajudá-las a partir de minha experiência enquanto artista e professora - que elas conheciam - mas sempre refleti sobre qual seria a melhor maneira de realizar uma prática que não passasse por cima dos ideais da própria comunidade, até porque, a ideia de 'performatizar a cultura' - da qual Cunha (2009) fala - pode ser uma armadilha quando estamos trabalhando dentro desse

[2] Que não somos indígenas.
[3] Som que se produz a partir da articulação da glote.

contexto, porque os indígenas tendem a nos falar e mostrar aquilo que imaginam que queremos ouvir e ver.

Todavia, percebo um grande processo de autonomia por parte dos indígenas no Parque das Tribos, tanto os adultos quanto os jovens, digo isso, pelo fato de sempre trazerem proposições para a realização de nossas ações, e sinto eles à vontade em colaborar a respeito de como podemos realizá-las.

A proposta das professoras indígenas é que eu as ajude em seu objetivo enquanto educadoras que é a vitalização da língua e da cultura, aqui, neste caso especificamente, falando de Kokama e Tikuna. Trago o termo 'vitalização' a partir do estudo da professora e pesquisadora indígena da etnia Kokama Altaci Corrêa Rubim (2016) que fala em vitalização, dizendo que o termo é um contraponto aos termos revitalização ou resgate, que se referem a reviver, resgatar, como algo morto ou perdido, ela argumenta que as línguas indígenas, pelo menos as que são trabalhadas em aldeias e comunidades, não estão mortas, nem perdidas, continuam se perpetuando a partir dos mais velhos e dos falantes plenos, bem como com os professores indígenas que estão nesse movimento de fortalecimento da língua. Nesse sentido, vitalizar diz respeito a fortalecimento, preservação, manutenção e continuidade da língua e da cultura dos povos tradicionais ameríndios.

O que nos cabe, enquanto artistas-pesquisadores, artistas-pedagogos, a partir dos estudos e práticas que temos desenvolvido dentro do nosso projeto é tentarmos contribuir para que os objetivos das professoras indígenas sejam alcançados a partir do olhar sensível que a arte possibilita, já que esses povos têm a arte presente em seu cotidiano, vida e arte não estão dissociadas, por isso, as histórias e canções são um dos seus modos de conhecimento. Assim, criamos um espaço onde levamos a proposição de jogos e improvisações a partir das histórias e canções de seu povo. Como aluna das aulas aprendo algumas palavras nas línguas, tanto Tikuna como Kokama, e quando conto as histórias tento trazê-las, no final as professoras acrescentam outras, mostrando como se fala a palavra na língua e como é em português, pois algumas crianças e jovens que nascem fora das aldeias não falam mais sua língua nativa.

A experimentação com a improvisação a partir das histórias e das canções auxilia na convivência das crianças em sociedade, estimula o trabalho coletivo, a formação de leitores, transmite valores e regras. Permite, ainda, que elas reflitam sobre os conteúdos das histórias e tragam outros pontos de vista, além de brincarem e se divertirem. A diversão é um dos pontos principais desse trabalho, é preciso a criação de um espaço lúdico e de prazer para que a prática

aconteça, é o que desejo quando atuo com crianças, o brincar é o elemento principal, pois estão vivendo a infância.

Fig 3. Crianças no Espaço Cultural *Uka Umbuesara Wakenai Anumarehit* improvisando após a história. Vanessa Benites Bordin, 25/11/2018, foto do arquivo pessoal da pesquisadora, Parque das Tribos, Tarumã, Manaus, AM, Brasil.

Considerações finais

Hoje o projeto 'Contadores de histórias: o teatro popular de formas animadas na comunidade' continua se desenvolvendo com os estudantes da UEA participantes em parceria com as professoras indígenas nos Centros Culturais de Educação Indígena no Parque das Tribos, já que, eu enquanto coordenadora estou no momento de análise dos diários de campo para a escrita da tese de doutorado e isso tem me possibilitado muitas reflexões a partir da prática que realizamos até então. Essa análise dos diários de campo se dá ao lado do estudo de teorias a respeito de trabalhos artístico-pedagógicos em comunidades indígenas, contação de histórias e questões relacionadas ao universo ameríndio, esses estudos me fazem conhecer grupos e pessoas que desenvolvem trabalhos parecidos com o nosso e muitas vezes encontram dificuldades e alegrias semelhantes também.

Acredito que o passo seguinte é potencializar as ações dentro da comunidade ao lado das professoras indígenas para que um maior número de crianças e jovens façam parte das atividades, pois um dos pontos positivos que ouvi das mães, das professoras e das lideranças da comunidade[4] é que uma das principais funções do projeto é fazer com que as crianças e jovens não fiquem na rua, pois o Parque das Tribos faz fronteira com um bairro conhecido pela violência e tráfico de drogas no Tarumã, Manaus, e isso preocupa muito as famílias, esse contato que pode gerar envolvimento das crianças e jovens como usuários e/ou traficantes. Assim, acredito que a criação de um espaço lúdico e de comunhão - onde além de nossas histórias e canções, compartilhamos um lanche coletivo ao final das atividades, momento em que podemos conversar mais livremente e nos conhecermos melhor – possibilitam que o processo de ensino-aprendizagem seja proveitoso tanto para os estudantes da UEA como para as crianças e jovens da comunidade.

Referências

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Cultura com aspas e outros ensaios.** São Paulo: Cosacnaify, 2009.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens: Uma breve história da humanidade.** Porto Alegre: L&PM Editores, 2017.

RIBEIRO, Maria Augusta Hemengarda Wurthmann. **Lendo Mitos, Fábulas, Contos - fios metafóricos da história da humanidade.** EDUCAÇÃO: Teoria e Prática - v. 16, n.28, jan.-jul.-2007, p.79-99.

RUBIM, Altaci Correa. **O reordenamento político e cultural do povo Kokama: a reconquista da língua e do território além das fronteiras entre o Brasil e o Peru**. Tese de doutorado em linguística. UnB (Universidade de Brasília), 2016.

[4] Para desenvolver o trabalho dentro do Parque das Tribos nos centros culturais precisamos pedir autorização para as lideranças de lá: Cacique Messias Kokama, Cacique Lutana Kokama, professora Cláudia Baré e Clotilde Tikuna.

PARTITURAS SONORAS EM MOVIMENTO: UMA EXPERIMENTAÇÃO ARTISTICO-PEDAGÓGICA

Letícia Damasceno[1] – UFPE
Adelmo do Vale[2] – UFPE
Nayanne Alzira Lira Ramalho[3] – UFPE

Resumo
O presente trabalho coloca em pauta ações pedagógicas desenvolvidas na disciplina de Voz e Movimento no curso de Dança da UFPE. As citadas ações compõem um método transdisciplinar de trabalho entrelaçando as áreas: dança, artes visuais e música. A pesquisa do som enquanto vibração, reverbera no corpo ressonador. A relação com o ambiente externo da sala de aula é, também uma fonte viva de investigação e, constitui uma paisagem sonora. Esta investigação, tem como eixo norteador as pesquisas do compositor Murray Schaffer (2011), em articulação com abordagens somáticas que incluem a subjetividade e seus processos de criação. Desta forma, conduzimos o estudante à criação de uma partitura sonora utilizando colagens, folhas secas e elementos que comporão a pesquisa de sons. A partitura irá ser posta em movimento, sendo vocalizada e dançada. Entrelaçando assim, as distintas áreas citadas, a paisagem sonora se faz presente na criação corporal.
Palavras-chave: Corpo ressonador. Sonoridades em movimento. Transdisciplinar.

Introdução

Iniciamos este artigo, apontando o objetivo primordial da discussão; dar ênfase à metodologia utilizada na disciplina em questão, este caminho percorrido caracteriza-se pelo engajamento de três áreas distintas que colaboram para lançar um olhar acerca do processo criador em arte, gestado no âmbito transdisciplinar.

Lançar esta perspectiva nos conduz à compreensão de determinados procedimentos metodológicos que por sua vez, estão intrínsecos ao suporte teórico, isto é, a concepções norteadoras para o desenvolvimento das ações em questão. Assinalamos que o engajamento das distintas disciplinas gera um produto artístico, o qual, será analisado aqui via depoimentos dos

[1] Doutora Em Estudos Interdisciplinares em Memória Social (PPGMS-UNIRIO) Artista, pesquisadora, docente do curso de Dança (UFPE). E-mail: ledamasceno@yahoo.com.br
[2]Graduando em Dança (UFPE), bailarino, performer. E-mail: adelmodovale_@hotmail.com
[3] Especialista em Dança-Educação (CENSUPEG); Graduanda em Licenciatura em Dança (UFPE), bailarina. E-mail: nayanneramalho4@gmail.com

estudantes envolvidos na disciplina e, via fotografias e registros das produções artísticas dos mesmos. Alguns dos estudantes, colaboram como coautores do presente trabalho.

Tomamos como base as pesquisas do compositor canadense Murray Schaffer (2011). Schaffer em "O ouvido pensante" desenvolve a concepção de paisagem sonora musical. A disciplina aqui em debate, Voz e Movimento1, tem como propósito ativar no estudante a experimentação de sua voz enquanto corpo, dentro de uma ótica [4]somática numa perspectiva corporal integradora. Na contramão da limitada noção dicotômica entre, corpo e pensamento, entre, corpo e mente, entre, corpo e voz. Na perspectiva que abraçamos, as abordagens somáticas estão em consonância com a direção apontada por Schafer, ou seja, optamos por trabalhar em prismas relacionais: relação e afetação do e, com o ambiente, corpo que interage no seu âmbito, e a todo instante, reage pela via sensorial amplia e aguça sua percepção e conscientiza o corpo que recebe as informações, e processa em movimento. Corpo pensante, que se expressa em expansão de possibilidades de criação. Corpo enquanto ressonância. Assim vamos apresentar as concepções de paisagem sonora em Schafer e, a prática desenvolvida na experimentação de corpo ressonador via abordagens somáticas. Para tanto, iremos por em pauta esta noção de corpo vivo, corpo integrado, corpo em relação, trazendo à baila o corpo soma, isto é o corpo da experiência.

Um dos princípios básicos na Educação Somática é o de que essas práticas têm ênfase na experiência do corpo em exploração no plano do sensível e do subjetivo. Não estão ligadas à representação do corpo. Nas práticas somáticas o corpo é abordado na visão da primeira pessoa – o eu receptor – e não na visão da terceira pessoa – propositor, facilitador, professor. Podemos observar esse entendimento nas palavras da bailarina e fisioterapeuta canadense Sylvie Fortin :

> As práticas associadas à experiência do corpo preferem se concentrar na qualidade do que é vivido interiormente como no *tai chi*, na *yoga*, na bioenergia ou na educação somática [...] Em meus trabalhos, tento retraçar, então, nas práticas de dança, mais as relações com o corpo na primeira pessoa (o eu) do que na terceira pessoa. Um exemplo de valorização do corpo/sujeito mais do que o corpo/objeto seria aquele do professor que convida o aluno a

[4] O que hoje entende-se como campo somático foi criado pelos estudos do filósofo norte americano Thomas Hanna (1928-1990), compreendendo uma serie de práticas corporais, tais como Método Feldenkrais, Eutonia, técnica de Alexander, Body Mind Centering e Ideokinesis, todas têm em comum uma concepção holística do sujeito; a experiência do corpo em movimento e a valorização da subjetividade do praticante. "Soma não quer dizer "corpo"; significa "Eu, o ser corporal". "Body" tem, para mim, a conotação de um pedaço de carne – carne pendurada de um gancho no açougue ou estendida sobre uma mesa de laboratório, privada de vida e pronta para ser trabalhada ou usada. O soma é vivo" (HANNA, 1972, p. 28).

> determinar a posição ideal para executar um movimento, baseando-se mais naquilo que se está experienciando do que em padrões estéticos arbitrários. (FORTIN, 1999, p. 44, 45).

Desse modo, daremos suporte para esmiuçar o engajamento, a afetação das distintas disciplinas em questão, apontando a metodologia utilizada como possíveis caminhos a serem trilhados na arte. Este caminho visa potencializar à criação por meio da expressão artística sem restringir o estudante. Entretanto, se faz necessário ainda, destacar que, não se trata de polivalência e, sim, de transversalidades. Assim, iremos discorrer sobre os conceitos de interdisciplinaridade e, de transdisciplinaridade e de atravessamentos, a fim de assinalar as noções adotadas.

As perspectivas interdisciplinar e transdisciplinar e o potencial criador.

Nos perguntamos quais seriam as distinções relevantes nos campos inter e transdisciplinar, quais as características principais? De acordo com Gondar (2005), na interdisciplinaridade tem-se um tema sendo trabalhado com distintas disciplinas, os discursos são postos em diálogo. Dessa forma, o leque se expande, mas a divisão disciplinar se mantém não há o questionamento do saber de cada disciplina. Na proposição transdisciplinar é posto em xeque a divisão entre as disciplinas sendo valorizadas as pesquisas que promovem atravessamentos. Gondar assinala o caráter e o prisma da transdisciplinaridade:

> A proposta transdisciplinar põe em xeque os campos distintos, valorizando pesquisas capazes de atravessar os domínios estabelecidos. Portanto, traz em seu bojo os atravessamentos. A ideia não é reunir conteúdos mas produzir efeitos de transversalidades entre os diversos saberes. Transversalidade que, evidentemente, não toma a síntese por horizonte [...] O objeto transdisciplinar não é comum a todas as disciplinas; mas cria-se um novo objeto, de maneira transversal. (GONDAR, 2015, p.14).

Podemos então, em nossa prática pedagógica apontar o caráter transdisciplinar posto que, as fronteiras das distintas disciplinas em questão, são borradas, em seus saberes e delimitações rompendo uma linearidade e, dando passagem a um novo objeto. Ainda de acordo com Gondar, o objeto só é criado uma vez que as barreiras se rompam, e o dissentimento gere efeitos de transversalidade. Nesse sentido, a proposta vivenciada na disciplina Voz e Movimento 1 a partir da investigação sonora dentro da concepção de paisagem sonora musical, nos conduz a indicar que estamos nesse rastro. Melhor dizendo, a partitura sonora construída e

representada no pentagrama, criada pelos estudantes junto ao alicerce de corpo soma, isto é, o corpo da experiência, produz as ressonâncias e vibrações que substanciam a criação de movimentos e sonoridades criando, ao nosso ver, um novo objeto. Fruto da conexão e disjunção dos saberes que se deixam atravessar promovendo uma potência nítida no processo criativo.

Paisagem sonora e Corpo ressonador

Schafer (1977) evoca o ambiente como paisagem sonora, e em sua obra "O ouvido pensante" afirma que nunca estamos, nem temos total silêncio: "Qualquer coisa que se mova em nosso mundo vibra o ar" (SCHAFER, 2011). O autor também cita John Cage que já havia afirmado "O silencio não existe. Sempre está acontecendo alguma coisa que produz som"[5] o ambiente é sônico o tempo todo, ele nos faz o convite a escutar. Ao mesmo tempo que, propõe que ruídos, gemidos, zumbidos, podem ressoar como algo a mais. Schafer pergunta e, podem se tornar música? O que distingue a sonoridade musical? Início o primeiro dia de aula provocando os estudantes com esta questão. Um "ruído" pode se tornar musical? Ao que, um estudante responde de imediato que sim, o que o torna sonoridade é, a intenção.

É relevante destacar que Schafer está sintonizado com o que ocorre no mundo, a sua volta, com as questões e necessidades da sociedade contemporânea, trazendo sua contribuição significativa para autonomia do educando.

E de que modo pode-se contribuir efetivamente para potencializar a criação artística? A nosso ver a proposição de escutar os sons de tentar distingui-los entre o que cada um escuta e representar por meio de um pentagrama, é por si só um exercício que ativa a subjetividade. Os sons são representados por meio de desenhos gráficos no pentagrama sem uma ordem ou modelos pré-estabelecidos. Uma das propostas de Schafer adotadas, foi a proposição de criar um **poema sonoro**. Para tanto, adaptamos e, criamos alguns procedimentos. A primeira questão a ser destacada, é o fato de desenvolvermos o estado de presença por meio da escuta, mas uma escuta justamente que se faz ao perceber o som enquanto vibração, experimentar pequenas vibrações sonoras, no âmbito corporal na relação com a parede, com o chão, com o corpo do

[5] John Cage (1912- 1920) músico, pintor e poeta americano faz esta afirmação após sua pesquisa na câmara anecoica, ou seja, uma câmara a prova de som, sem eco, nesta experimentação o músico descobre o som de sua própria respiração e de sua corrente sanguínea. A experiencia vivenciada por Cage na câmara anecoica em Harward foi de grande impacto e significação para o que o artista considerava sua melhor obra, sua composição 4:33. O silêncio ruidoso e o público rodeado por um estado de ausência presente. A obra é uma composição em três movimentos- sentar-se em frente ao instrumento, a cronometragem de 4 minutos e 33 segundos e o encerramento. *A arte da Performance.* RoseLee Goldberg. São Paulo: Martins Fontes, 2016 (p.113, 114).

outro. O som já havia sido experimentado no corpo, corpo ressonador através das caixas torácicas, cranianas, pélvicas e através da pele. Importante ressaltar as pesquisas indicadas de experimentação de sussurros, gemidos, interjeições, pequenos sons de zumbidos etc.

A pesquisa para a confecção do poema sonoro foi realizada nos jardins e pátios da universidade, sendo que o tempo estabelecido, foram somente 10 minutos. E é uma grandeza o que pode se ouvir e capturar em 10 minutos de pesquisa, quando o corpo está sensibilizado e o estado de conscientização está aguçado. Ao chegar na sala de aula, folhas de papel A4 estavam espalhadas aguardando que os estudantes as preenchessem com cores, símbolos e onomatopéias. Alguns alunos trouxeram folhas de árvores que também representavam o som das folhas, e, as mesmas foram utilizadas na hora da sonorização e da apresentação do poema sonoro. Eram então, inseridos num pentagrama, em que a única regra era: sons mais graves ficariam representados na parte baixa do pentagrama e, sons mais agudos na parte alta do gráfico musical. Esta partitura sonora se compunha das sonoridades ouvidas fora da sala de aula, e, então seriam dançadas e vocalizadas. Corpo em movimento, voz em movimento.

A surpresa foi enorme! A proporção e explosão de criação. Explico melhor; mesmo sendo um tempo tão curto de pesquisa, fez com que eles se afetassem muito, ficassem atentos e, assumissem a rédea da própria investigação e, voltassem explodindo em imagens sonoras. A paisagem sonora de Schafer se fez presença no corpo. Um novo objeto surge nessa composição de caráter híbrido, efeitos de transversalidade são uma realidade visível. Portanto, a composição de partituras sonoras[6] em pentagramas em suportes visuais com uso de colagens e, após dançadas no corpo ressonador, se configuram numa experimentação singular que abarca a nosso ver uma experimentação de ordem transdisciplinar gerando uma performance. Identificamos, nesse sentido, as distintas disciplinas atravessando-se e produzindo um trabalho artístico diferenciado.

Os ruídos, os sons de materiais do cotidiano, como sons de ar condicionado, sonoridades de ônibus, freadas de carros, vozes, sons de pratos da cantina, sons de folhas, de chinelos, sons de passos subindo escada ou caminhando, todos são incorporados nas partituras de cada um, de acordo com os sons capturados. Esses sons passam a ser parte integral do corpo em movimento, isto, inclui as vozes.

Damos destaque também a produção visual dos pentagramas que foram sendo recheados com cores, colagens, recortes, vazados do papel, suportes diferenciados como folhas coloridas

[6] As imagens dos trabalhos realizados serão anexadas no final do artigo.

e de outras materiais como acrílico, pedaços de acrílico, alguns materiais foram encontrados nos jardins ou lixos reciclados da própria universidade.

Passaremos agora aos relatos sobre a criação do poema sonoro e a experimentação na disciplina dos estudantes coautores do artigo:

Relato de Nayanne

Os encontros ratificaram a importância em se manter presente e disponível com a finalidade de experienciar o quão permeável aos sons o eu/corpo poderia ser naqueles momentos. A referida presença e disponibilidade foram alimentadas, para mim, pela habilidade de investigar e pela humildade da criança interna de não "saber" exatamente o que eu iria experimentar, deixando-me, assim, aberta ao momento presente, sem expectativas.

Após as experiências, em especial as que me coloquei como parte esponjosa e espelhada do espaço externo, intencionando ouvir e sentir os sons do meio que me atravessavam, tinha a sensação de que algo mudara internamente, mas apenas com o tempo fui tendo clareza de quais foram essas mínimas sensações.

O encontro em que as palavras, lidas nos tons e vibrações da voz dos outros, moviam-me no espaço-tempo tocou-me mais profundamente, pois a ação de investigar a corporificação do meu eu em relação é algo que me cativa.

Diante das experiências de ressoar o espaço e os objetos; investigar as caixas ressonantes que constituem o corpo que sou e mover-me ao sentir a vibração (calor, som, irrigação) das relações com os colegas propostas em sala, sinto que minha maior contribuição para esse trabalho final específico foi manter-me permeável a todos, integrando e tentando ressoar em mim o som e os movimentos de todos. A permeabilidade nesse caso colocou-me ativa para integrar a sonoridade individual dos colegas; investigando qual ritmo e ordem de sonoridade seria mais potente para serem corporificadas.

Relato de Adelmo

Esse relato refere-se a disciplina eletiva de Voz e movimento, facilitada por uma educadora doutora. vinculada a Universidade Federal de Pernambuco. A eletiva foi ministrada no curso de Licenciatura em Dança com alunos de diferentes períodos e, com muita disposição dos participantes. Nosso encontro era uma vez por semana com uma carga horária de 30h mensais, com encontros em sua maioria práticos e exercícios que estimulavam a

consonância entre a voz e o movimento no corpo, e a percepção da influência e confluência desta experimentação.

A disciplina foi um pouco diferente pra mim, justamente por que sou bailarino e nós que somos educados na prática da dança na maioria das vezes manifestamos nossas ações pelo movimento corporal, podendo em algumas vezes ter interações com objetos ou com espaços físicos, quase nunca incluindo a possibilidade de extensão do meu corpo físico, a voz. Foi na vivência da disciplina que entendi que minha voz é corpo, ela é a extensão de mim em ondas físicas, que alcançam metros, sem nem mesmo sair do local. Na disciplina também eram-nos transmitida as informações sobre o uso da respiração direcionado para canto e dança, alguns exercícios eram elaborados e realizados para experienciarmos, exemplo: todos os participantes caminham pela sala, a condutora nos pedia para respirar, inspirar encher a caixa torácica, depois expirar e soltar todo o ar que estava circulante, fazíamos isso em movimento, caminhando pela sala, logo depois algumas ações eram inclusas, tipo, quando for soltar o ar solta fazendo som de "siiiiiiiiiiiii", depois solta fazendo sons com os lábios vibrando" bruuuuuuuuu", sons das mais variadas vogais "aaaa", "eeeee", "iiiiii". Esse exercício nos influenciava a perceber a utilização dos músculos diafragmáticos, que tem uma função superimportante na relação com a respiração e nos ajudou também a perceber como o som estava mais próximo do movimento.

Por diversas vezes os nossos encontros foram externos, fora da sala de dança. Esses dias eram de muita poesia e subjetividade, e também acabavam se transformando em obras artísticas. Nos exercícios externos nós observávamos os sons mais peculiares dos ambientes, como: ar-condicionado, canto de pássaros, folhas que balançam por causa do vento, frutas que caiam por estarem maduras, caminhadas com os pés, onomatopeias. Tudo que era possível ouvir ou se atentar nós fazíamos. Depois esses sons desenvolviam-se em movimento, como é que esse som que nós percebemos pode virar movimento no corpo? Fazendo também da disciplina um campo de pesquisa para criação em dança; de diversas formas os movimentos eram elaborados e apresentados. Os exercícios eram organizados individualmente e em grupos, estimulando as relações interpessoais e a relação individual desenvolvendo a aprendizagem e o compartilhamento em formas diferenciadas de aplicabilidades. A disciplina foi riquíssima, contribuindo para nossa construção pessoal e docente.

Considerações finais

A seguir iremos analisar as fotos das partituras sonoras criadas pelos alunos e integrar ao debate a forma criativa de inseri-las nos pentagramas. É importante assinalar para o uso de fragmentos nas imagens, que irão compor as partituras e os poemas sonoros que reverberaram no corpo dos estudantes. Destaco as folhas, na primeira imagem 1 e 2 abaixo, além das folhas, fragmentos de acrílico na imagem 2 , além de galhos e colagens de papel imagem 4 e 5. Alguns utilizaram pedaços de algodão imagem 4 e 5, que simbolizam os sons mais suaves. Assim como, os recortes no papel que produziram movimentos sutis, além de significarem pequenas estruturas que vibram, como se fossem franjas ao vento. Trazendo uma imagem por vezes tridimensional.

Assinalo o depoimento de uma educanda da disciplina ao relatar a experimentação da construção da partitura, o poema sonoro: "Criar uma partitura é bem proveitoso, pois, se tem inúmeras possibilidades de sons, então para criar a partitura utilizei de uma memória, foi o que me remeteu quando foi solicitado som de guerra, tal memória me levou a um jogo de infância: "DICH DICH GET OVER HERE" são palavras e sons que fazem parte da construção do meu corpo.

A exemplo da citação de Schaffer (2011), "Qualquer coisa que se mova em nosso mundo vibra o ar". Ao vibrar o ar, emite-se sons, nessa esteira a percepção dos estudantes se amplia ao se conscientizarem da respiração e da emissão de sonoridades incluindo a voz falada, voz cantada, interjeições, emissão de vogais etc. De acordo com Schafer, as vogais trazem a alma da palavra e as consoantes a estrutura. E, quando nos brinda com a frase de um aluno: "Poesia é quando as palavras cantam" percebemos que a interrelação se faz presente pois não há som sem emissão de uma intenção e trazer a consciência para esta experiencia é substancia-la com a singularidade de cada um, recheada com os conteúdos que fazem sentido, que dão sentido à criação. Vivendo o cotidiano e potencializando o estar presente e se reatualizando a cada instante.

Nos chamou atenção a forma orgânica como essas partituras vieram para o corpo e nele ressoaram. Por que isto ocorreu? A nosso ver, foi por termos conduzido o processo num prisma do campo somático, isto é, no e, pelo corpo, que: escutou, capturou o som, desenhou representando as sonoridades, utilizou as cores, escolheu materiais, coletou materiais nos jardins e tudo se deu de forma integrada. Ao mesmo tempo em que as fronteiras se desfizeram criando-se um novo território, territorializando um novo objeto.

Fig.1 Partitura de estudante de Voz e Movimento, 2019, Recife-PE

Fig. 2 Partitura de estudante de Voz e Movimento, 2019, Recife-PE

Fig. 3 Partitura de estudante de Voz e Movimento, 2019, Recife-PE

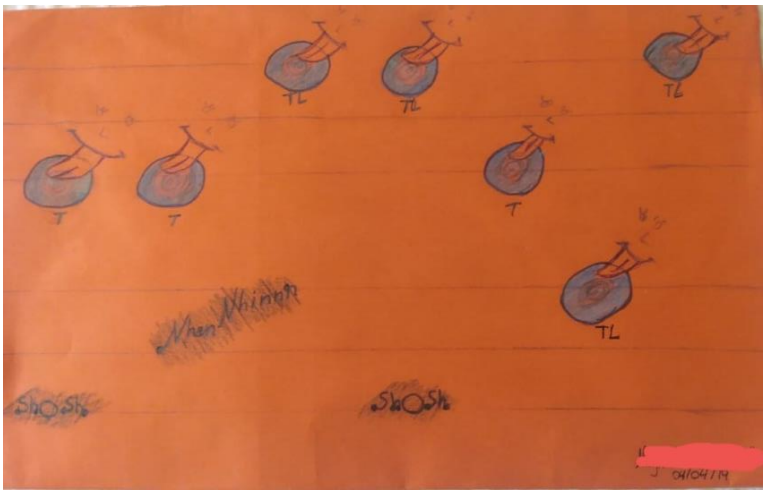


Fig 4 Partitura de estudante de Voz e Movimento, 2019, Recife-PE

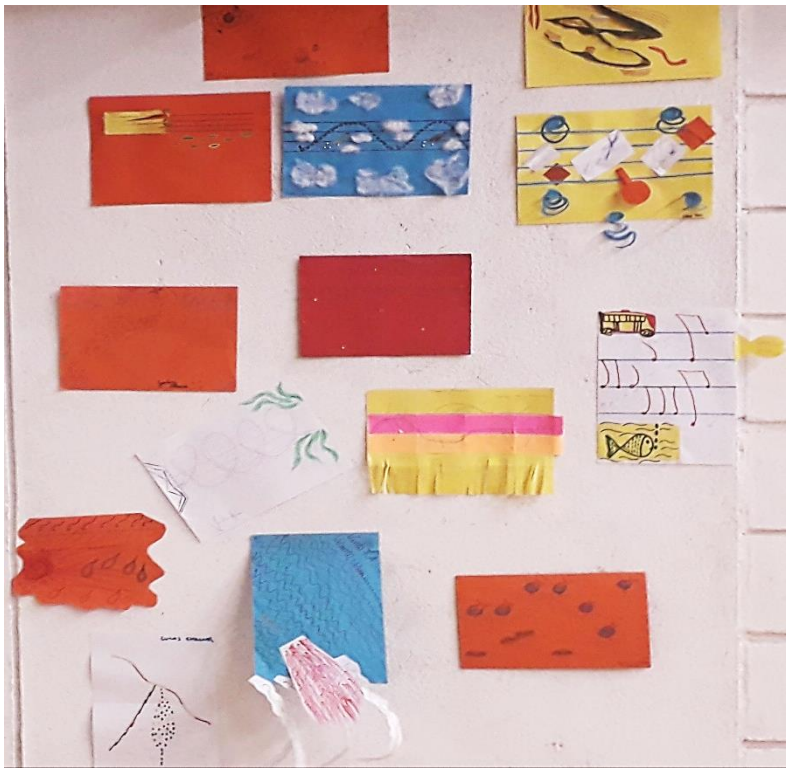


Figura 5 Partitura de estudante de Voz e Movimento, 2019, Recife-PE

Referências

FORTIN, Sylvie. **Educação Somática: novo ingrediente na formação prática em dança.** In: Cadernos do GIPE-CIT, Salvador, Universidade Federal da Bahia, n. 2, p. 40-55, 1999.

GINOT, Isabelle. **Para uma epistemologia das técnicas de educação somática**. In: O Percevejo online, v. 2, n. 2, Rio de Janeiro: PPGAC/UNIRIO, 2010

GONDAR, Jô. **Quatro proposições sobre Memória Social**, In:, DODEBEI e GONDAR (Org); *O que é Memória Social* . Rio de Janeiro: Contracapa, 2005.

HANNA, Thomas. **Corpos em revolta.** Rio de Janeiro: Mundo Musical, 1972.

_____. **What is Somatics***?*. In: JOHNSON, Don H. (dir.). Bone, Breath & Gesture. Berkeley, Calif.: North Atlantic Books, p. 341-352, 1995.

SCHAFFER, Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Unesp, 2011**.**

_____Afinação do mundo. São Paulo: UNESP, 1977.

PASSOS POÉTICOS: O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM CAICÓ-RN

Jailson Valentim dos Santos[1] – SEEC/RN

Resumo
O texto contempla uma prática de ensino em arte realizada na Educação de Jovens e Adultos, envolvendo o estudo e a produção expressiva em sala de aula a partir de um projeto que privilegiou os calçados dos próprios educandos para atender ao sentido poético. A produção estimulou o pensamento crítico e buscou estabelecer relações com a autobiografia dos participantes, entrecruzando memórias e histórias relacionadas à educação, à arte e à vida cotidiana. A fundamentação teórica recaiu sobre autores da Arte e da Educação. Na EJA as propostas que se aproximam da arte e da vida cotidiana tendem a fazer mais sentido aos educandos.
Palavras-chave: Prática de ensino em artes visuais. Deslocamento de sentido. Calçados.

Introdução

Na arte contemporânea,
um auto-retrato pode estar em toda parte.
Kátia Canton (2004)

"Passos poéticos" foi um Projeto de Ensino vinculado ao componente curricular Arte e realizado no primeiro semestre de 2019 com uma turma do Ensino Médio, Modalidade EJA, no Centro de Educação de Jovens e Adultos - CEJA Senador Guerra, de Caicó-RN. O objetivo foi mobilizar os estudantes a refletir sobre suas trajetórias de vida e expandir a percepção de si e do mundo a partir dos seus próprios calçados. O estudo considerou referencial local e a produção de artistas nacionais e internacionais, buscando acessar e ressignificar as memórias dos educandos para atender ao sentido poético.

O texto evidencia a produção poética dos educandos em sala de aula, fazendo uma explanação inicial dos pés enquanto tema de interesse de artistas. Destacam-se trabalhos de

[1] Professor/artista/pesquisador vinculado à rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte. Possui formação em Artes Visuais – Modalidade Licenciatura, pelo Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas – UFPel (2009-2013; especialização em Ensino de Artes, pela Universidade Cândido Mendes – UCAM (2018) e; mestrado em Artes Visuais pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais das Universidades Federal da Paraíba e Pernambuco - UFPB-RFPE (2014-2016), na linha de pesquisa Ensino de Artes Visuais no Brasil. E-mail: valentim8@yahoo.com.br

Lygia Clark (Belo Horizonte/BH, 1920 – Rio de Janeiro/RJ, 1988), Francis Alÿs (Bélgica, 1959 - vive e trabalha na Cidade do México), Maurício Dias (Rio de Janeiro – RJ, 1964 -) & Walter Riedweg (Lucerna - Suíça, 1955 -), Gwen Murphy (Massachusetts - EUA, 1963 -) e Patrícia Fernandes (São Paulo – SP, 1965 -) como referências poéticas para as proposições feitas em sala de aula. Também se pontua a produção ex-votiva da região, já que é uma arte muito próxima da realidade dos estudantes. Em última instância, trouxemos a documentação da prática por meios de registros fotográficos e de excertos de textos dos educandos, acompanhada de análises e reflexões críticas.

O Projeto "Passos Poéticos" fundamentou-se nos princípios da Educação Popular, encontrados na obra de Paulo Freire (2014), com ênfase no *diálogo*, na *participação e* na *valorização da cultura* e dos *saberes dos sujeitos*. As questões da Arte foram alicerçadas em pesquisas que privilegiam referenciais e metodologias contemporâneas do ensino de arte (BARBOSA, 2005, 2009; FERRAZ & FUSARI, 2009; IAVELBERG, 2017). Os estudos de Kátia Canton (2004) e o documentário *Espelho de artista* (2001) contribuíram com discussões sobre retrato e autorretrato, considerando a produção histórica de arte e iluminando a contemporânea. A noção de *identidade* e *diferença* foi compreendida pelo viés dos estudos culturais, presentes em Stuart Hall (2006; 2014) e Tomaz Tadeu da Silva (2014).

A metodologia de trabalho abarcou ainda estratégias de ensino que respeitavam as singularidades dos educandos, seus saberes e experiências de vida, além do tempo subjetivo de cada um, propiciando a esses, diversas experiências no aprendizado, afinadas com uma concepção contemporânea de ensino de arte no contexto da EJA.

Os pés como poética

Reporto-me a uma exposição que visitei em 2012 no Itaú Cultural, em São Paulo, que fazia uma retrospectiva da obra de Lygia Clark para iniciar um pensamento sobre um jeito de fazer arte na escola a partir dos pés dos próprios estudantes. Lembro que as propostas sensoriais da artista mineira me chamaram mais a atenção do que seus trabalhos neoconcretos expostos naquela ocasião, especialmente porque as propostas de Lygia exigiam a participação ativa do público, para completar a obra. Tive oportunidade de usar um par de sapatos magnetizados no espaço expositivo e percorrer uma pequena área denominada *Campo de Minas*, podendo sentir a sensação de repulsão ou de atração nos pés, dependendo do local onde eu pisava. A

experiência ficou marcada no meu corpo e pude acessá-la nesse momento em que realizei o trabalho com os estudantes da EJA.

Trouxemos também outros artistas que produzem poeticamente a partir dos seus próprios pés porque nos alinhamos com a ideia de Ana Mae Barbosa quando ela destaca que "a aspiração dos arte/educadores é influir positivamente no desenvolvimento cultural dos estudantes por meio do conhecimento de arte que inclui a potencialização da recepção crítica e a produção." (BARBOSA, 2005, p. 98).

O artista Francis Alÿs faz caminhadas performáticas como parte do seu trabalho poético. Alÿs transita nos limites da arte, da arquitetura e das práticas sociais e utiliza como suporte de sua obra pinturas, fotografias, escritos, animações e vídeo. Em 1997 o artista fez o vídeo-performance "Paradoxes of Praxis 1", em que caminha pelas ruas da cidade empurrando um grande bloco de gelo até o seu derretimento total. Com isso ele problematiza aqueles afazeres que muitas vezes não servem para nada, mas que somos chamados a realizar. Já a obra *Zapatos magnéticos* (1994) de Alÿs foi criada para a Bienal de Havana – Cuba e reapresentada na 4ª Bienal do Mercosul (2003), em Porto Alegre-RS. Trata-se de sapatos que atraem pedaços de metais e, à medida que o artista caminha pela cidade usando os mesmos, ao pisar sobre algum resíduo de metal, este fica preso aos seus pés. Com isso, Alÿs vai acumulando metais e fazendo uma cartografia do seu percurso.

Também em 2003 Maurício Dias e Walter Riedweg realizaram um projeto de arte pública no Rio de Janeiro intitulado de *Devotionalia.* A ideia dos artistas era se aproximar de adolescentes e crianças em situação de rua, que viviam em várias comunidades da cidade, com o objetivo de fazer uma instalação. Para tanto, eles inventaram um ateliê de criação de *ex-votos* (modelagem em cera branca de pés e mãos dos participantes) que se deslocava de uma comunidade para outra, na tentativa que houvesse uma reconciliação do menor de rua com a sua própria subjetividade. Para a crítica, o trabalho "funcionou como um canal de comunicação dessas comunidades com outras esferas sociais, sempre com o intuito de estabelecer conexões entre terrenos distantes da realidade brasileira".[2]

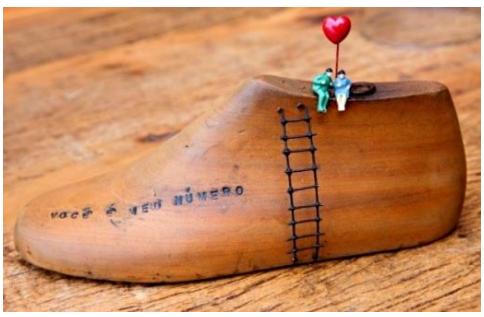
A paulistana Patrícia Fernandes migrou da biologia para as artes e trouxe em sua bagagem um olhar apurado, capaz de desvelar a poesia contida nas formas, nos usos e nos afetos que nutrimos por objetos banais do cotidiano como colheres e xícaras de chá. Como as boas

[2] Devotionalia 2003, instalação Maurício Dias & Walter Riedweg. Disponível em: http://site.videobrasil.org.br/dossier/obra/567958 Acesso em 12/03/2019.

poetisas, a paulistana enxerga as *grandezas contidas no ínfimo* e, na sua artesania, ativa o imaginário do público apreciador. As sutilezas do seu trabalho desperta a sensibilidade de quem aprecia suas peças e evoca os afetos da gaveta de guardados. "Me dá uma colher de chá" é uma série de objetos de uso doméstico nos quais Patrícia grava palavras como *amizade, amor, coragem, paciência*, enchendo-os de valor simbólico. Com seu senso estético apurado, Patrícia Fernandes faz composições em que o verbal e o visual vivem em constante diálogo. "Um pé de poesia" é um projeto onde a artista faz gravação de frases poéticas em moldes de madeira para sapatos. Na escola, nós trabalhamos com algumas imagens dessas peças (Imagem 1).

Buscamos ainda referências nas esculturas da norteamericana Gwen Murphy[3] (Imagem 2). Levamos para a sala de aula imagens de sapatos encontradas no Museu Virtual de Sapatos, disponível na rede mundial de computadores,[4] além de fotografias de ex-votos, produzidas por nós, na Capela dos Milagres[5], de Carnaúba dos Dantas/RN (Imagem 3). Ex-votos são objetos oferecidos aos santos ou milagreiros por um devoto como retribuição a uma graça alcançada. Por serem objetos ofertados em cumprimento de voto ou promessa, também são conhecidos como votivos. Estes são também caracterizados como elementos culturais pelo caráter estético e artístico que está intrínseco nas peças. É costume, entre os adeptos desta prática no Seridó, procurar um artista da região, especialmente aqueles que esculpem a madeira ou a argila, para produzir a peça que será ofertada.

Fig 1: *Você é meu número*, 2015. **Fig 2:** *Direitos Iguais*, 2015. **Fig 3:** Arte ex-votiva, 2018.



Fontes: rede mundial de computadores e acervo pessoal. Disponível em:
https://www.granvilla.com.br/blog/tudo-e-um-charme-da-casa-a-loja-desta-grande-artista
https://www.gwenmurphystudio.com/foot-fetish-series-shoe-sculpture

[3] Gwen Murphy tem formação em escultura pela Universidade de Boston e já fez várias exposições nos Estados Unidos e em países como Alemanha e China. A artista vem desenvolvendo uma série de trabalhos entitulada "Foot Fetish" (Fetiche por pés) desde 2005, criando rostos humanas em sapatos a partir da utilização de argila e tinta acrílica.

[4] Disponível em: https://www.virtualshoemuseum.com/press Acesso em: 03/03/2019.

[5] A Capela dos Milagres fica situada no Monte do Galo, no município de Carnaúba dos Dantas-RN. Este é um local de peregrinação e fé religiosa, amplamente visitado na região, dedicada a Nossa Senhora das Vitórias.

Ao problematizarmos a produção ex-votiva da região em sala de aula, enfatizamos o papel do artista seridoense nesse processo produtivo, pois são vários os profissionais que nutrem seus fazeres plásticos a partir da crença religiosa. Ressaltamos a apreciação e o estudo das imagens sacras nos seus percursos poéticos, expandindo a produção lúdica e de utilitários, além de outras expressões que dialogam com o imaginário do povo sertanejo. Tudo isso transpassado pela compreensão de Ana Mae Barbosa, de que o conhecimento em "artes visuais se organiza inter-relacionando o fazer artístico, a apreciação da arte e a história da arte" (2009, p. 31).

Marcas de pé na parede

Nessa etapa do desenvolvimento do projeto a ideia era seguir as orientações didáticas pós-modernas do ensino de arte para favorecer a realização de trabalhos individuais e grupais nas aulas (IAVELBERG, 2017, p. 176). Assim, cada educando escolhia uma pegada de algum calçado e reproduzia com tinta sobre um suporte para compor um grande painel que seria afixado na parede (Imagem 4). A ideia era chamar a atenção da comunidade escolar para a importância das trajetórias de vida dos estudantes da EJA, na Mostra de Cultura e Arte do CEJA Senador Guerra. Durante a Mostra, os estudantes tiveram oportunidade de fazer a impressão dos seus pés com tinta sobre uma folha de papel ofício e também puderam escrever um relato pessoal sublinhando desejos e necessidades íntimas, bem como o sentido da EJA ou a importância que a arte exercia em suas vidas (Imagem 5 e 6).

Era preciso aprender a olhar e a ressignificar as experiências vivenciadas ao longo do próprio percurso escolar. Também se fazia necessário falar sobre resistência na Educação de Jovens e Adultos, bem como lançar olhares de espanto sobre as marcas deixadas pelos pés dos educandos nas suas trajetórias particulares e coletivas. Tudo isso, sem perder o encantamento e a sensibilidade. Perceber os véus que turvam as paisagens, especialmente nesses tempos em que o conservadorismo invade as escolas, permite descortinar as vistas, acessando os cenários que compõem a vida pessoal, escolar e sociocultural dos estudantes. Assim, era preciso marcar, escrever, ressignificar, para continuar sonhando.

Fig 4: contexto de aprendizagem e compartilhamentos. **Fig 5 e 6:** impressão dos pés.

Fonte: acervo pessoal.

A escrita acontecia como uma experiência pessoal, íntima, subjetiva, mas seus desdobramentos se davam em grupo, com todos sentados em roda. Nesse momento as impressões dos pés, previamente feitas, eram distribuídas de maneira aleatória a todos da roda, para que cada um pudesse observar as marcas do pé do colega no papel e, com respeito, falar de suas impressões quanto à trajetória particular do outro. Empatia, compaixão, amorosidade. Aos poucos, todos iam se envolvendo com a proposta, acessando suas histórias pessoais, suas emoções e seus sentimentos para compartilhar com os demais. Com o poder do coletivo o grande painel ia ganhando novas pegadas. Desse envolvimento restaram muitas histórias capazes de despertar desejos e sonhos, além de abrir novas perspectivas à vida de alguns estudantes.

> Os meus pés vão me levar para um futuro cheio de conquistas importantes. Eu sempre quis ser arquiteto, mas ninguém acreditava que eu fosse capaz e acho que nem eu acreditava muito nisso. Depois que entrei aqui no Senador Guerra eu aprendi muita coisa com os professores. [...] Eu sei que a partir de agora eu vou caminhar como um pedreiro assentando tijolo, com um passo atrás do outro, olhando com cuidado para ter certeza de que a fileira está ficando aprumada. (relato de J. M. S).

> A EJA é um divisor de águas na minha vida. Quando eu cheguei aqui eu tinha vergonha e não acreditada em mim porque já tinha batido em tudo o que é escola de Caicó e não durava em nenhuma. Mas aqui [na EJA] os professores começaram a me dizer que eu era capaz de crescer, de fazer uma faculdade, de arrumar um bom emprego. Agora eu sei que a EJA vai me levar para um novo futuro porque eu não vou mais parar de estudar. Eu ainda vou ser uma grande enfermeira. (relato de R. D. S).

O primeiro relato, percebe-se, é de um jovem que sonha com um futuro promissor, *cheio de conquistas importantes*. Ele discorreu sobre a descrença das pessoas quanto aos seus sonhos e inclusive duvidava do seu próprio potencial. O relato deixa claro que depois que ele começou a estudar na EJA houve um amadurecimento de suas convicções e o jovem que deseja ser arquiteto, passa a caminhar com mais atenção, observando seus passos para garantir a realização de seus sonhos. Ele reforça seu desejo ao utilizar a figura do pedreiro como metáfora, pois este assenta tijolos com precisão porque é assim que se faz para erigir uma obra com segurança.

O segundo relato evidencia outro caso típico de estudantes que procuram a Educação de Jovens e Adultos para vencer essa fase dos estudos. A EJA como *um divisor de águas* pode ter relação com as dinâmicas da própria instituição e com as suas metodologias de trabalho que favorece o despertar de consciência de jovens, adultos e idosos. Quem já perdeu a crença em si mesmo algum dia sabe que esse não é um sentimento bom para se alimentar. A educanda, talvez por se sentir inadequada, não conseguia persistir e vencer essa etapa dos seus estudos no ensino regular. O relato instiga algumas reflexões: o que significa *bater em tudo o que é escola*? Porque crianças, jovens e adultos não permanecem nas instituições escolares? Será que a culpa para esta não permanência é apenas do estudante? A educanda reconhece a postura dos professores de incentivar e acreditar em cada um. Ressalta que, com isso, passou a assumir para si o controle de sua vida. Também afirmar que a EJA vai fazê-la avançar para um futuro próspero na enfermagem, pois descobriu que deve permanecer focada nos estudos.

Em ambos os casos observamos que se trata de estudantes que experienciaram situações de exclusão e opressão, e não de educação. É pelo processo de exclusão que o educando se sente inferiorizado e perde a crença nas pessoas e em si mesmo. Pensando com Freire descobrimos que *a libertação é um parto doloroso*. "O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos". (FREIRE, 2014, p. 48). Os relatos ressaltam ainda que se aprendeu a caminhar, a avançar, a crescer por meio dos estímulos, conforme a teoria da dialógica da ação, onde existem "sujeitos que se encontram para a *pronúncia* do mundo, para a sua transformação" (*Ibidem*, p. 227). Esta parece ser a relação entre educadores e educandos da EJA, que se pauta no diálogo e na colaboração, buscando restaurar a confiança dos educandos para que esta não se configure com uma confiança ingênua.

Passos de resistência

As Leis Federais nº 10.639/2003 e 11.645/2008 destacam que o Ensino Fundamental e Médio deve contemplar o estudo das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Em nossos cursos costumamos "refletir sobre os sentidos, as funções e os processos artísticos, que inclui o produtor (artista, autor), a obra e suas relações com o público" (FERRAZ & FUSARI, 2009, p. 101). Essas reflexões recaem também sobre a negritude.

Preparamos uma aula na Casa de Cultura Popular de Caicó para explorar a vida e a obra do fotógrafo José Ezelino da Costa (Caicó-RN, 1889-1953) (Imagens 7 e 8). Essa aula aconteceu no espaço expositivo onde estava a exposição sobre Ezelino, intitulada "Quando a pele incendeia a memória: nasce um fotógrafo no sertão do século XIX".[6]

Ir à Casa de Cultura com os estudantes serviu também para discutirmos sobre a ideia de exposição, já que planejávamos fazer uma mostra didática na escola com a produção da turma. Gostaríamos de pensar coletivamente sobre a noção de poética, curadoria, desenho expográfico, montagem, iluminação, ação educativa, suporte. Pensar sobre os conjuntos das obras, sobre o que faz um trabalho ficar perto de uma determinada obra e não de outra, enfim, de todos os cuidados e critérios estéticos que cercam uma exposição.

A segunda abordagem sobre a negritude aconteceu na escola quando mediamos uma discussão sobre identidade e diferença (SILVA, 2014), encorajados pelos passos de Ezelino e atentos à noção trazida por Stuart Hall (2006, p. 38) de que a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, permanecendo sempre incompleta. Um educando, em resposta, desenvolveu um trabalho que trouxe à tona questões envolvendo o cabelo afro, mas também referenciando os artistas que havíamos estudado em sala. Ele produziu um sapato com o título *Meu cabelo duro é assim*,[7] (Imagem 9), fazendo alusão à música da banda Chiclete com Banana. A ideia foi revisitar a história dos negros e das negras do Brasil para enfatizar a luta, as conquistas e as contribuições desse povo à sociedade brasileira. O cabelo crespo ganhou destaque no trabalho, sendo símbolo de força, de beleza e de empoderamento, merecendo o respeito de todos, dentro e fora da escola.

[6] Para saber mais sobre essa exposição, consultar: Mediação artística e cultural: construindo sentido a partir da obra de José Ezelino da Costa – Caicó/RN. Disponível em: Reflexões sobre a arte e seu ensino [recurso eletrônico] /Organizadora Jeanine Mafra Migliorini. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018. – (Reflexões sobre a arte e seu ensino; v.1), p. 299-313.

[7] A música "Meu cabelo duro é assim" foi composta por Bell Marques, Wadinho Marques e Paulinho Camafu e integra o álbum Chiclete é festa - 1997, sucesso da banda baiana Chiclete com Banana.

Fig 7: expografia que remete ao início do Sec. XX. **Fig 8:** poeta Edcarlos Medeiros, a esquerda. **Fig 9:** *Meu cabelo duro é assim.*

Fonte: acervo pessoal.

Essa segunda abordagem sobre a problemática dos negros na sociedade brasileira aconteceu motivada também por uma questão lançada aos estudantes: *onde pisam os seus pés*?

Essa pergunta desdobrou-se numa série de atividades que mobilizou conhecimentos de Arte, de Educação e do cotidiano, para chegarmos aos sapatos dos próprios estudantes. A ideia de trajetória e a noção de deslocamento foram conceitos que permearam as nossas práticas em sala de aula. A partir dessas concepções, abrimos espaço para pensarmos sobre fluxos e movimentos que são inerentes à vida pessoal e subjetiva e que refletem, de certa maneira, os rumos escolares de cada estudante. Solicitamos a eles um par de sapatos velhos com o objetivo de mobilizá-los ao exercício expressivo por meio de visualidades que derivassem dos seus próprios calçados, expandindo a percepção de si e do mundo. Para tanto, era fundamental explorar diversos materiais e se apropriar de técnicas que atendessem ao sentido poético em um processo de reconhecimento da arte enquanto reveladora de identidades estudantil e sertaneja (Imagem 10).

Fig 10: sapatos ressignificados pelos educandos.

Fonte: acervo pessoal.

A produção atendeu ao critério poético com alguns sapatos sugerindo histórias de ordem pessoal, outros remetendo diretamente à vida escola ou profissional e ainda havia aqueles que se ligaram ao tempo pueril e a ludicidade. Para Barbosa (2005, p. 99), as artes visuais, "tendo a imagem como matéria-prima, tornam possível a visualização de quem somos, de onde estamos e de como sentimos". Essa visualização de quem somos começa a ficar clara já a partir dos títulos de alguns trabalhos: *Andor* (de um educando que estudou formalmente em um centro paroquial), *Escola para todos* (de um jovem que teve dificuldade de se escolarizar devido à falta de escola na sua comunidade), *Bicho Educação* (de outro jovem que problematizou o tempo e o espaço da escola), *Brasil: 11 milhões de analfabetos* (de um senhor que lutou para sair das estatísticas de exclusão), *Primavera* (evoca trajetórias educacionais mais alegres), *Cuidado – mini jardim* (apela para o cuidado dos pés e de si mesmo), entre outros títulos e outras escolhas de caminhos que revelam memórias, afetos e possibilidades de percursos poéticos.

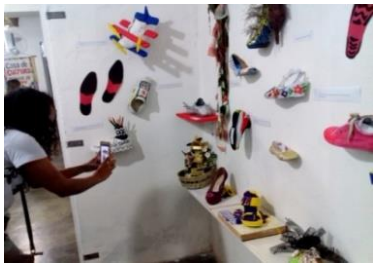
No transcorrer do trabalho (Imagens 11) estávamos cientes de que "o processo, o produto e a gênese das aprendizagens são matéria de avaliação" (IAVELBERG, 2017, p. 177). Por isso, ficamos atentos aos processos artísticos para que estes se orientassem pelas múltiplas oportunidades que apareceram no proceder dos trabalhos em sala de aula, conforme observa Ferraz & Fusari (2009, p. 58-59). Pudemos contar com a solidariedade, as trocas e a colaboração do grupo. Quem podia trazer mais de um par de calçados favorecia aquele colega que por algum motivo não tinha trazido. Para resolver questões de ordem formal do ponto de vista da composição, eles também se ajudaram bastante, não acarretando nenhum problema que afetasse o andamento dos trabalhos. A adesão foi de 100% dos educandos assíduos, pois todos entregaram seus trabalhos, atendendo aos critérios previamente discutidos.

Fig 12: vários momentos do processo.

Fonte: acervo pessoal.

Organizamos uma mostra no final no semestre na escola para socializarmos toda essa produção com a comunidade escolar (Imagem 12). A partir dessa iniciativa, fomos convidados a voltar à Casa de Cultura Popular de Caicó, para expor os trabalhos (Imagem 13) durante a Festa de Sant'Ana,[8] período de grande movimentação artístico-cultural na Casa e no município. Sabemos que as exposições de arte são contextos propícios para propor situações de aprendizagens aos educandos. Assim, consideramos os vários aspectos que abrangem uma exposição, desde a curadoria pedagogia, passando pelo desenho expográfico, a montagem e a desmontagem, a iluminação e a avaliação, a fim provocar experiência estética.

Fig 12: mostra realizada na escola. **Fig 13:** cartaz da mostra realizada na Casa de Cultura. **Fig 14:** interior da Casa de Cultura.



Fonte: acervo pessoal.

Considerações finais

O trabalho mostrou que o objetivo do projeto foi alcançado na medida em que mobilizou os estudantes a refletirem sobre suas trajetórias de vida por meio dos seus próprios calçados. Os referenciais da arte estimularam discussões em sala de aula e desdobraram-se na produção de objetos escultóricos feitos com esses sapatos usados. Eles foram ressignificados e recriados, perdendo suas funções utilitárias e ganhando *status* de objetos contemplativos. A produção promoveu estados de espíritos nos educandos e contribuiu para o estreitamento dos laços e as trocas afetivas. Relatos orais e escritos apontaram para a redefinição de caminhos e objetivos de alguns estudantes, bem como para o resgate de sonhos que haviam sido esquecidos em algum lugar de suas trajetórias. Pudemos ouvir histórias de vida ressignificadas pelo trabalho subjetivo de cada educando. Eles não só exercitaram a imaginação, mas recontaram suas narrativas a partir da luta e da superação dos problemas, tanto do campo pessoal quanto educacional. Suas

[8] De 18 a 28/07/2019 aconteceu a Festa de Sant'Ana, padroeira de Caicó. A Festa acontece anualmente no Município em homenagem a Sant'Ana há 271 anos, sendo considerada, desde 2010, Patrimônio Imaterial do Brasil. Em torno dos festejos religiosos acontecem diversas manifestações artísticas e culturais, reunindo milhares de pessoas.

respostas evidenciaram que a arte cria espaços que favorecem a criatividade e o despertar da consciência sensível. Ela contribui para deixar a escola mais atrativa quando evoca conteúdos vivos que sintonizam com a realidade cultural e social de cada um, favorecendo a permanência do estudante na escola.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In: **Arte/Educação contemporânea:** consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **A imagem no ensino da arte:** anos 1980 e novos tempos. São Paulo, Perspectiva, 2009.

CANTON, Kátia. **Espelho de artista** – Autorretrato. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

FERRAZ, Maria Heloisa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. **Arte na educação escolar.** 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. Tomaz T. Silva e Guaracira L. Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. Quem precisa da identidade? In: **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Tomaz Tadeu da Silva (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

IAVELBERG, Rosa. **Arte/educação modernista e pós-modernista:** fluxos na sala de aula. Porto Alegre: Penso, 2017.

SANTOS, Jailson Valentim dos; SILVA, André Vicente e. Mediação artística e cultural: construindo sentido a partir da obra de José Ezelino da Costa – Caicó/RN. In: **Reflexões sobre a arte e seu ensino** [recurso eletrônico] /Organizadora Jeanine Mafra Migliorini. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018. – (Reflexões sobre a arte e seu ensino; v.1), p, 299-313.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Tomaz Tadeu da Silva (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SESCTV. **Auto Retrato.** Arte na escola. Documentário. Dir: Cacá Vicalvi. Duração: 23 min. São Paulo, 2001.

PELA CORPA TOCAMOS O MUNDO: PINTURA E MÚSICA COM PIGMENTOS NATURAIS E SANGUE MENSTRUAL

Larissa Silva[1] – UERJ
Isabel Carneiro[2] – UERJ

Resumo
O presente trabalho apresenta processos artísticos que problematizam o ver e ouvir, a relação entre música e pintura e suas tradutibilidades deflagradas pelas questões do feminismo, propondo outros apontamentos para a formação e ensino das artes. Os pigmentos naturais e o sangue menstrual são utilizados por suas possíveis contribuições na proposição de maneiras menos misóginas de lidar com a vida das mulheres a partir de suas corpas, bem como seus ritmos, ciclos, cores, formas e como enxergamos essas temporalidades, percebidas tantas vezes como inconciliáveis. Processos artísticos atravessados por essas relações conflituosas, onde menstruação e tintas orgânicas permitem ensejar correspondências entre visualidades e sonoridades na ordem do fragmento, pelo prisma da amorosidade entre mulheres e suas existências.
Palavras-chave: Arte Feminista. Arte Menstrual. Existência Lésbica.

Introdução

> a 'A' necessária para marcar dissidência. A corpa das lesbianas, como constructo teórico político está em desenvolvimento ainda, mas serve para referir-se àquela unidade físico-biológica com genitais e características que lhe atribuem o sexo feminino, mas que não é o corpo feminino construído em relação e/ou correspondência ao masculino, se não essa construção para si mesma em uma lógica diferente a da heterossexualidade. Nomear a corpa lesbiana não é só um assunto que alude a conformação ou transformação da linguagem, é um exercício de enunciação política (SÁNCHEZ, 2014, p. 2)[3]

[1] Lesbofeminista, artista e ativista visual em formação, dedica sua energia e trabalho exclusivamente às mulheres. Mestra em Imagem e Cultura pelo PPGAV/UFRJ; Licencianda em Artes Visuais na UERJ e Licenciada em Geografia pela Faculdade de Formação de Professores da UERJ; laralarissasilva13@gmail.com.

[2] Artista Visual e professora do Instituto de Artes da UERJ no departamento de ensino da arte e cultura popular. Coordena PIBID/Artes; bebelcarneirogm@gmail.com.

[3] Tradução própria, texto original: "la 'A' necesaria para marcar disidencia, La cuerpa de las lesbianas,como constructo teórico político está en desarrollo todavía, pero sirve para referirse a aquella unidad físico–biológica con genitales y características que le asignan el sexo femenino, pero que no es el *cuerpo* femenino construido en relación y/o correspondencia al masculino, si no esa construcción de *para sí misma en* una lógica diferente a la de la heterosexualidad. Nombrar la cuerpa lesbiana no es sólo un asunto que atañe a la conformación o transformación del lenguaje, es un ejercicio de enunciación política" (SÁNCHEZ, 2014, p. 2)

Mesmo com a emergência de dissidências e a aceitação construída pelas resistências, é evidente que há tabus que permanecem vigentes e na arte contemporânea como prática não seria diferente, até mesmo pelas relações entre contextos sociais e históricos, relevantes e presentes nas produções artísticas.

Fig 1. Meu sangue é todo mês um memorial. Cebola, Repolho, Manjericão e Menstruação. A3 (2018)

Observando os interditos que envolvem a trajetória das mulheres na arte, bem como os tabus atribuídos ao sangue menstrual, propomos a utilização do sangue uterino como pigmento que pode trazer contribuições à visibilidade de histórias que vêm sendo silenciadas. Nos referenciamos também em Judy Chicago com obras como *Menstruation Bathroom* (Fig.3), onde a exibição de condições consideradas obscuras e abjetas é fundamental para que emerjam e possam ser experienciadas de outros modos, em uma prática artística declaradamente feminista.

Nesse sentido, através do registro da manipulação de pigmentos, trabalhamos para acessar também o debate e a validação de uma via menstruadora, trazendo valores outros que não abjetos, mas de resistência. Ao refletir sobre essa via, entendemos o encontro com a possibilidade de tradução de outros modos e linguagens artísticas, gestuais, produtivas e políticas. O sangue menstrual utilizado como parte da investigação dos pigmentos naturais aparece como elemento chave na tentativa de organizar reflexões sobre os papéis atribuídos às mulheres na produção da arte sob a perspectiva da amorosidade e promoção de espaços e fazeres entre mulheres.

Assim como as cores podem se oferecer aos olhos apenas como registro facilmente reconhecido das representações de verdes, azulados e vermelhos, ao nos debruçarmos sobre os processos desenvolvidos podemos refletir também sobre a presença da menstruação entre os pigmentos registrados como indício de uma técnica que remete a outros quefazeres. A indicação

de um óvulo não fecundado em um corpo lésbico, a própria existência lésbica (RICH, 1986) suscita uma compreensão que determina outras funções para esses óvulos, reforçando os aspectos da necessidade e do registro do que se encontra em curso na reorganização de noções e atribuições da arte.

Arte que, como função, tem sido historicamente desassociada das atribuições que se relacionem ao que mulheres estejam fazendo, a não ser que sejam musas, a não ser que não falem sobre ser mulher, a não ser que se esforcem e alcancem uma série de pressupostos infinitos definidos pelo hegemônico masculino. Arte que como noção e entendimento vem sendo encarada como tarefa concluída a respeito de valores de representação, estando em constante movimento de aproximação com o debate filosófico desde que tem se aberto a possibilidades técnicas e aprimoramentos possíveis que envolvem a imagem e as múltiplas possibilidades entre registro instantâneo e movimento, cada vez mais presentes na contemporaneidade. Arte que vem sendo delimitada, mesmo nas suas releituras e processos de reorganização, ainda dentro de limites sociais, institucionais e acadêmicos.

"Como mulheres, fomos feitas para sangrar, mas não esse sangue inútil"[4]

Fig 2. Mi menstruación, mis reglas. série **M*enstruadora*** A3 *(2019)*

[4] Frase extraída do poema "Need: a chorale for black women voices": "dead black women haunt the black maled streets / paying the cities secret and familiar tithe of blood / burn blood beat blood cut blood / seven year old child rape victim blood blood / on the hands of my brother blood / and his blood clotting in the teeth of strangers / as women we were meant to bleed / but not this useless blood / my blood each month a memorial / to my unspoken sisters falling / like red drops to the asphalt / I am not satisfied to bleed / as a quiet symbol for no one's redemption / why is it our blood / that keeps these cities fertile?". (LORDE, 1990, p. 9).

Tradução propria: "necessidade: um coral de vozes de mulheres negras": "mulheres negras mortas assombram as ruas negras/pagando as cidades dízimo secreto e familiar de sangue/queimar sangue bater sangue corte sangue/sete anos de idade criança vítima de estupro sangue sangue nas mãos do meu irmão sangue/e seu sangue coagulando nos dentes de estranhos/como mulheres, fomos feitas para sangrar/mas não esse sangue inútil/meu sangue é cada mês um memorial/para minhas irmãs não faladas caindo/como gotas vermelhas no asfalto/não estou satisfeita por sangrar/como um símbolo quieto para a redenção de ninguém/porque é nosso sangue/que mantém essas cidades férteis?"

A frase que subtitula essa seção do trabalho é um trecho do poema "Need: a chorale for black women voices"(1990) de Audre Lorde, no qual a autora convoca a memória a permanecer ativa e em ação na conexão entre mulheres, especialmente para que não haja esquecimento de nossas genealogias e trajetórias, frequentemente tratadas com derrisão e desprezo.

Nosso sangue menstrual é parte do que costuma ser associado à experiência do abjeto, do que deve ser visto apenas em segredo. Permanecendo em banheiros trancadas, e como lixo descartadas, deixamos um pouco de nossas desconhecidas potências junto com nosso sangue em pedaços de algodão e plástico todos os meses. Observando minha menstruação sobre a folha de canson como suporte, se inaugura também uma série de questionamentos.

A manipulação da menstruação como pigmento possível se tornou parte do que tenho investigado quando simultaneamente busco acessar conhecimentos a respeito dessa prática junto a outras artistas que já tiveram experiência de trabalho com o sangue menstrual. Nesse percurso, tornou-se evidente a quase inexistência de relatos e sistematização da prática de utilização de menstruação como pigmento, ainda que hajam até proposições de nomes para a utilização do sangue menstrual na arte, como "menstrala", no trabalho da artista Vanessa Tiegs. Encontramos como referência entre o ativismo visual, a existência lésbica e o feminismo as mandalas feitas a partir de sangue menstrual na série *Isilumo Siyaluma* (2011), de Zanele Muholi.

A relação entre sangue e tinta não guardaria novidades, especialmente na arte contemporânea onde ganha novos significados em seu uso e fomento de mensagens de fortalecimento de mulheres, deixando de estar aliado às simbologias de fraqueza e constrangimento desde trabalhos referenciais como *Menstruation Bathroom*, de Judy Chicago, na histórica *Womanhouse* (1972).

Ainda assim, diante desses trabalhos referenciados, haviam infinitas dúvidas. Qual seria o melhor método para a obtenção do pigmento e o aglutinante para manipular as cores da menstruação? Com quais fungicidas ou diluentes eu precisaria me preocupar? Que fixadores e conservantes eu deveria utilizar? Ao trabalhar com tintas naturais perguntas sobre durabilidade e conservação são constantes e por conta disso a observação do comportamento dos materiais se tornou imprescindível.

A experiência de observar as cores extraídas dos alimentos como possibilidades de pigmentos também se mostrou fundamental. A extração das cores dos elementos vegetais exige conhecimento dos processos possíveis na manipulação de materiais. Cozinhar, macerar,

friccionar, liquidificar e colocar em infusão são algumas das técnicas mais frequentes e que são aplicadas de maneira diferente dependendo do resultado e cor que se pretende ter a partir de vegetais, flores, sementes, raízes, cascas e uma infinidade de materiais naturais com os quais se pode pintar.

Ao experimentar, descobri que cebola roxa, manjericão roxo e repolho roxo produzem cores diferentes quando submetidos ao mesmo processo de cocção. E ainda que se tenha notado, por exemplo, no cozimento do manjericão em tempos diferentes o surgimento de tonalidades do lilás e do azul, a transformação do pigmento no papel ainda é tarefa intraduzível. As tintas se transformam nos intervalos e durante os processos de pintura, secagem e luminosidade aos quais sejam expostas. E vamos descobrindo que em relação às cores e ao movimento evocado pelo intervalo e transformação há variações que também ocorreriam com o sangue menstrual.

Observando os interditos que envolvem a trajetória das mulheres na arte, bem como os tabus atribuídos ao sangue menstrual, propomos a utilização do sangue uterino como pigmento que pode trazer contribuições à visibilidade de histórias que vêm sendo silenciadas.

Fig.3: ***Menstruation Bathroom*** Judy Chicago 1972

Fig.4: ***Red flag*** **Judy** Chicago Foto-litografia 1971

Referenciamos, por exemplo, obras como as de Judy Chicago, com históricas inserções do tema na arte como em *Red flag* (Fig.4), que teria surgido de uma conversa entre mulheres sobre a menstruação que perceberam que essa era vista apenas como algo repugnante, o que leva Chicago a produção dessa "bandeira vermelha", em contraposição a uma "bandeira

branca" de passividade. Com *Red flag*, Chicago exibe uma mulher retirando um absorvente interno de sua vagina, e segundo a própria artista, tentou tornar o absorvente e o sangue o mais evidente possível para que não fosse associado a nada que não fosse precisamente um absorvente com menstruação, procurando dar visibilidade a retomada das mulheres de seus corpos numa prática artística declaradamente feminista.

Nesse percurso, tornou-se evidente a quase inexistência de relatos e sistematização da prática de utilização da menstruação como pigmento, mesmo que hajam até proposições de nomes para a utilização do sangue menstrual na arte, como no trabalho de Vanessa Tiegs, a coleção *Menstrala*, produzida no período entre 2000 -2003 e composta de 88 pinturas menstruais, que segundo a artista seria "um movimento artístico global que afirma o escondido proibido ciclo de renovação vermelho brilhante". Para Tiegs, *Galaxy Crossing* (Fig.5) seria a imagem que melhor representaria suas intenções com a coleção, por trazer as ideias de liberdade de imaginação e criação através da renovação da consciência em cada uma de nós.

Na série *Sangro, pero no muero* (Fig.6 e 7), Isa Sanz traz em registros de fotografia e vídeo, a performance entre mulheres em referência a essa trama que tecem em sua privacidade. Para a artista, a menstruação é a linguagem usada para expressar os vínculos entre mulheres e natureza viva em suas travessias de ritmos periódicos, como os das marés, plantios e luas.

Indício de existência e vida menstrual que também se expressam nas fotografias de Rupi Kaur (Fig. 8) e Emma Arvida Byström (Fig.9), que com suas imagens exibindo a menstruação naturalmente visível, sofrem bloqueio de suas contas nas redes sociais, mais uma evidência e reafirmação da misoginia e reprovação comumente atribuídas ao assunto.

A utilização da menstruação, ressignificando-a como pigmento e parte da criação artística possibilita menção e proximidade a outras urgências, retirando a menstruação do lugar comum que socialmente ocupa como abjeta e escamoteável. Nos voltamos à reflexão pretendida com as pinturas com sangue menstrual, em muitos planos como indicativas da priorização de mulheres, por trazerem o protagonismo das mulheres na produção de arte, mas também na apresentação de temas sensivelmente relevantes para nossas existências como mulheres, tão importante também nas artes, campo em permanente construção e disputa.

Fig.5: ***Galaxy Crossing.*** Vanessa Tiegs - coleção *Menstrala.* 2000-2003

Fig.6: **Soy tu.** Isa Sanz - série Sangro, pero no muero. 2007

Fig.7: Aqua Yantra. Isa Sanz - série Sangro, pero no muero. 2009

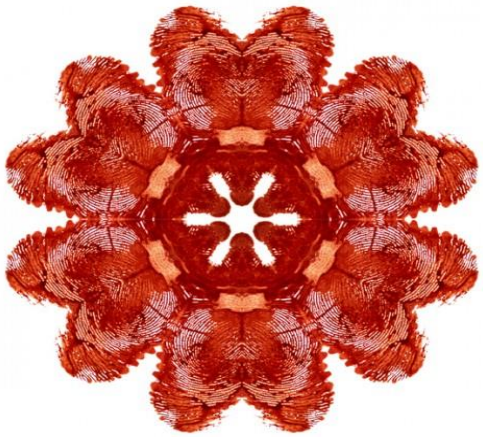
Fig.8: ***Period1.***Rupi Kaur. 2015

Fig.9: *There will be blood.* Emma Arvida Byström. 2012

Destacamos, pela proximidade de interesses tratados com a visualidade da menstruação, o magnânimo trabalho da artista e ativista visual lésbica Zanele Muholi, sobre os quais encontramos poucas, mas impactantes referências. Seu trabalho também inclui o debate sobre a situação de violência e guerra a que estão suscetíveis as mulheres e em especial as lésbicas e pessoas LGBT em seu território de origem. Com a série de mandalas intitulada *Isilumo Siyaluma* (2011), partindo da expressão zulu que se refere a "dores/período menstrual" utiliza

o sangue menstrual como veículo para expressar a dor e a perda de quando sabe dos "estupros corretivos" que mulheres lésbicas tem sofrido em sua comunidade.

Fig 10.: ***Isilumo Siyaluma.*** Zanele Muholi - *(2011)*



Em abril de 2012, durante o desenvolvimento desse trabalho, o apartamento de Muholi na Cidade do Cabo foi assaltado no que teria possivelmente sido um ataque direcionado a seu ativismo visual. Naquele ano, a artista produziu trabalhos com a documentação que não foi perdida neste ataque, como as fotografias da série *MO (U) RNING*, e sua participação na exposição coletiva *What we talk about when we talk about love*, esta última onde apresentou pinturas com sangue menstrual em que se liam os nomes de algumas das mulheres assassinadas nessas investidas e crimes de ódio, com a evidente reclamação por justiça e reparação nas frases: *Who murdered Sizakele & Salomé?* e *Corrective rape is male power*.

Ao visitar, de maneira provocativa e crítica, o conceito que figura nos dicionários, coadunamos à ação da pintura a pretensão de também assumir a produção de indicações subjetivas sensíveis a respeito desse sangue. *A* lesbianidade funciona como evocação dessas evidências, influenciando tanto na produção quanto na circulação e escolha dos suportes e métodos de abordagem do tema. Assume-se, então, a simbologia do útero não grávido, de ferramenta não disponível ao patriarcado e à sua tentativa de posse. O sangramento admitido como fluxo uterino gestor de uma medida temporal, poética e resiliente, utilizado na representação pictórica em que se converte esse pigmento pessoal.

No campo das artes, sabemos que até o final do século XIX às mulheres não era permitido frequentar as escolas de artes, permanecendo, assim, restritas aos espaços e ateliês que as aceitavam. À mulher, era relegado como possível constar como musa e figura a ser

representada; mesmo na virada do século XX, quando passam a ser aceitas nas academias de arte, conseguem apenas o reconhecimento sob a premissa de figurarem como "amadoras", sendo oferecida, então, a possibilidade de estudo da arte sob a tutela de homens artistas já consagrados com os quais tivessem ligações. (SIMIONI, 2004).

Apresentamos o registro de experiências que passeiam entre espaço privado e público cumprindo a tarefa de dar às imagens sua consistência própria. Trazendo como inegável a dimensão antropológica das imagens, refletindo a respeito das sobrevivências em forças plásticas e simbólicas que ressurgem ora como objetos e rituais, ora como obras de arte, evidenciando o aberto e permanente movimento em função de "[...] opor as visões simplistas da imagem como aparência inconsistente ou realidade maléfica à genealogia efetiva dos entrelaçamentos de palavras e de formas que fazem a vida das imagens". (RANCIÈRE, 2015, p. 193).

Desta forma, como metodologia, pretendemos nesta roda de conversas compartilhar os debates sobre o uso da menstruação na pintura, além de confeccionar as tintas naturais com alimentos. Com as tintas pintaremos juntas nossas próprias partituras que serão executadas em piano.

Fig 11.: registro da ação conduzida sob este mote de pesquisa. *Festival Internacional de Artes Feministas. México, 2018*

Ao relacionar música e pintura como áreas fundamentais da prática artística, o problema central da ação seria investigar trabalhos artísticos que abordam essa relação problematizando a constituição de um anteparo (partitura) entre as duas linguagens. Deve-se levar em conta a impossibilidade de se criar um anteparo entre duas linguagens que não compartilham o mesmo campo semântico. Sabemos que a partitura não é a imagem do som e sim uma possibilidade de encontrar um código imagético para o som, assim como pode ser uma imagem, o meio físico em que a dimensão sonora é traduzida. O conceito de partitura seria o anteparo, a dimensão semântica, da notação gráfica, da escrita, do conceito, enfim, a codificação necessária entre as duas linguagens.

Ainda que precisemos do simulacro ou do anteparo, que é a forma possível de tradução do real; a fala e o discurso preexistentes são formas de anteparo ou simulacro desse real, que é feito de cortes e impossível de ser vivenciado. No caso, a imaterialidade dessa relação entre imagem e som exige um corpo físico ou conceitual que chamamos aqui de partitura ou anteparo, a dimensão discursiva entre as duas linguagens. Mais amplo do que a relação entre música e pintura é o conjunto de possibilidades resultantes dos atos de ver e ouvir, que incluem a leitura do mundo como música, as sonoridades como vozes que historicamente se sobrepõem num mesmo objeto artístico, as camadas discursivas enunciadas a seu respeito.

A pesquisa caminha acompanhada da problematização do conceito de partitura, compreendida nos dois sentidos: transformar música em pintura e pintura em música. A relação música/pintura é um caso particular da relação entre som e imagem. A partitura convencional se constrói a partir do pentagrama de coordenadas cartesianas – tempo e espaço. A tentativa de construir escritas a partir de sonoridades, porém, considera que o conceito amplo de partitura pode ter como objeto uma pintura, uma dança, uma imagem, uma arquitetura ou um vídeo. Essa problematização se dá em vários trabalhos artísticos na transição do moderno para o contemporâneo, quando a partitura do pentagrama não consegue mais codificar as múltiplas situações sonoras. Além de ser "escrita do som", a partitura passou a ser também a "escrita de uma imagem".

Considerações finais

Conversas sapatonas para partituras é ação artística, e portanto, política em que analisamos a memória partindo da lesbianidade como mote de resistência contida no amor e fortalecimento das relações entre mulheres. Como as visualidades produzidas contribuem na

ampliação da memória desse afeto. A ampliação da circulação dessas memórias e discursos é uma ferramenta que propomos para difusão do afeto entre mulheres, bem como de propagação de ideias e imaginários a respeito da lesbianidade. Apresentamos processos artísticos e de sociabilidade para exercício do protagonismo de mulheres a partir de conversas que se tornam partituras. A memória de afeto entre mulheres é estampada de diversas maneiras e materialidades no pentagrama (partitura), suporte que recebe várias cores e formas que são traduzidas em notas musicais e que depois são executadas através da administração de florais.

A impressão da memória é realizada em diferentes espaços cotidianos através da confecção de partituras a serem inseridas no circuito de imaginário e produção de memórias traduzidas em interferências pictóricas através de seu simbolismo aliada às cores executadas sonoramente através dos florais. Partituras sonoras, constituídas assim a partir de palavras e imagens que associadas a cores oferecem-se a construção sonora partindo das notas musicais.

Ao administrar as gotas de florais em correspondência às notas musicais apresentar a correspondência construída e estabelecida como um jogo. Executar as partituras através da ação de tomar cada nota-cor. Gotas-notas que se manifestam através das essências florais, transformadas em musicalidade a ser ingerida. Cada partitura (receita de floral de Bach) conforma-se em um desenho diferente. Cada desenho tem uma quebra de sua estrutura rítmica que vai mudando conforme a disposição das essências. Assim, através das partituras estampadas pelas conversas lesbianas e o afeto entre mulheres trabalhamos na tentativa de quebra da notação tradicional da sonoridade, visualidade e visibilidade, invertendo a noção da pintura e da música, o desenho e a memória passa a uma notação que pode ser executada, compartilhada e difundida.

As conversas sapatonas foram compartilhadas pela primeira vez no Fórum Social Mundial em Salvador-BA em março de 2018. Para o 4º festival internacional de artes feministas (Fig. 11) foi desenvolvida num espaço exclusivo de mulheres, em que as conversas puderam se dar de maneira mais intensa e profunda. As conversas são uma obra aberta e em contínuo processo, não se caracterizando em uma forma final única. Acreditamos na potência crítica do feminismo e suas reverberações poéticas através das partituras em podemos tocar com maior evidência nas questões do feminismo crítico e da existência lésbica.

Referências

ANZALDÚA, Glória. **Borderlands/La frontera: the new mestiza**. Madrid: Capitán Swing Libros, 2016.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. São Paulo: Elefante, 2017.

GRIJALVA, Dorotea Gómez. **Mi cuerpo es um território político**. Bogotá: Brecha Lésbica, 2012.

LORDE, Audre. **Need: a chorale for black women voices**. Califórnia: Kitchen Table: Women of Color Press, 1990.

NAVARRO-SWAIN, Tania. **O que é Lesbianismo**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

NOCHLIN, Linda. **Porque não houve grandes mulheres artistas?** São Paulo: Edições Aurora, 2016.

PERES, Milena Carneiro; SOARES, Suane; DIAS, M. Clara. **Dossiê sobre lesbocídio no Brasil: de 2014 até 2017**. Rio de Janeiro: Livros Ilimitados, 2018.

RANCIÈRE, Jacques. **As imagens querem realmente viver?** In: ALLOA, Emmanuel. (Org.) Pensar a imagem. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 191-204.

RICH, Adrienne. **Sangre, pan y poesia**. Espanha: Icaria Editorial, 1986.

SIMIONI, Ana Paula. **Profissão artista: pintoras e escultoras brasileiras entre 1884 e 1922.** 2004. 296 p. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-graduação em Sociologia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo.

PINDORAMA É AQUI

Álvaro Aparecido Dias[1] – UNESP
Gabriela Gonçalves Soares[2] – UNESP

Resumo
"Pindorama é aqui" é um projeto para o último bimestre de 2018 das aulas de Artes em uma escola pública de Ensino Fundamental, idealizado por dois graduandos de licenciatura em Artes Visuais e Teatro que participam de um programa de iniciação à docência na universidade. A iniciativa, cujos propósitos são estimular os alunos ao pensamento crítico, a obter novos conhecimentos, a compartilhar conhecimentos tradicionais e à troca de conhecimentos entre alunos e educadores, teve o apoio da professora supervisora do Programa e da coordenação da escola. Por meio de estudos de danças, ritmos, cerâmica e pintura corporal das comunidades indígenas tupi, guarani e pataxó, os alunos tiveram contato com aspectos da variedade estética da cultura brasileira e com saberes acerca de povos que vivem no Brasil há milhares de anos.
Palavras-chave: Relato de experiência. Arte-educação. Cultura indígena.

Introdução

Pindorama é uma palavra que admite muitos significados. De acordo com Ferreira (1993, p. 1087), a palavra de origem tupi pode ser traduzida como "região das palmeiras" e se referir ao lugar mítico e "livre dos males" com que os tupis-guaranis denominaram os litorais do Brasil antes da chegada dos portugueses. Na famosa música do Palavra Cantada, que gerações inteiras de crianças de São Paulo ouviram como telespectadoras do canal educativo TV Cultura, entoam:

> "(...) Ao Álvares Cabral
> Ao El Rei Dom Manuel
> Ao índio do Brasil
> E ainda quem me ouviu
> Vou dizer, descobri
> O Brasil tá inteirinho na voz
> Quem quiser vai ouvir

[1] Artista e poeta, é graduando em Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista. 1. E-mail: alvinhocuba@gmail.com.
[2] Graduanda em Licenciatura em Arte-Teatro no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista. 2. E-mail: anonymous.gabriela@gmail.com.

> Pindorama tá dentro de nós (...)"
> (TATIT; PERES, 1998)

Foi o profundo sentir este último verso que gerou a proposta, já que concordamos que falar das diversas culturas brasileiras na escola não deve limitar-se às datas comemorativas do calendário escolar, como o Dia do Índio e o Dia da Consciência Negra, mas sim durante todo o ano letivo, sempre que for necessário construir saberes acerca da influência que as comunidades indígenas, entre outras, exerceram e exercem sobre o povo do Brasil: Pindorama é aqui e agora!

Planejamos estudos e práticas de danças, ritmos, cerâmica e grafismos indígenas para sensibilizar os alunos quanto à diversidade, conhecimento e beleza das culturas que vêm sendo paulatinamente destruídas desde 1.500 até agora, quando o avanço do agronegócio sobre terras indígenas demarcadas, com apoio do governo federal, ameaça causar danos irreversíveis a essas populações nos próximos anos. Tendo em vista as ameaças de extinção que as culturas indígenas sofrem hoje em dia, e por causa de sua extraordinária importância na formação do povo brasileiro, propusemos para a classe atividades de arte-educação, uma vez que "as artes são produções culturais que precisam ser reconhecidas e compreendidas pelos alunos, já que é nas culturas que nos constituímos como sujeitos humanos" (ALMEIDA, 2001, p. 15).

Diferente do processo educativo da criança Guarani, que, de acordo com o pedagogo Tonico Benites (2014), aprende com os mais velhos por meio da transmissão de conhecimentos e de práticas educativas onde as crianças maiores cuidam das menores, o aluno não indígena de uma escola de Ensino Fundamental de São Paulo é chamado a participar de aulas planejadas previamente pelo professor, supervisionadas pela coordenação pedagógica escolar e determinadas pelas políticas públicas da Educação.

A partir deste cotejo, observamos também que, durante os primeiros meses do Programa, os alunos demonstraram desinteresse por atividades rotineiras e repetitivas nas aulas de Artes, como práticas de desenho livre, muito recorrentes ao longo do ano letivo, quando manifestam perda de concentração, ficam agitados e desmotivadas para a aula. No entanto, mostravam-se animados e participativos durante cirandas e atividades onde pudessem expressar-se ritmicamente, como cantos, danças circulares e *poetry slam*, um tipo de competição de poetas que leem ou recitam um trabalho original.

No texto "Concepções e práticas artísticas na escola", Célia Maria de Castro Almeida (2001) fala de um padrão de ensino artístico que cerceia a liberdade e autonomia do aluno. Atividades propostas pelo professor e desenvolvidas de modo padronizado, de acordo com

modelos fornecidos pelo professor; atividades condicionadas à realização de um produto final, que deve atender a certo padrão estético da própria escola; a desvalorização generalizada por parte dos professores de educação infantil pelas atividades próprias da disciplina Artes converte-se, segundo a autora, em tarefas a cumprir, em desencontro ao prazer que podem proporcionar:

> "Propostas aplicadas mecanicamente, como se fossem receitas – mera reprodução do que propõem –, estão fadadas ao fracasso. Para aplicar uma proposta, o professor precisa compreendê-la em seus objetivos, conteúdo e processos de desenvolvimento e avaliação. Ela precisa, ainda, ser adequada aos alunos, a fim de que não se transforme num exercício mecânico desprovido de sentido." (ALMEIDA, 2001, p. 33)

Assim sendo, com base nas ideias de Almeida, desenvolvemos o projeto "Pindorama é aqui", a fim de, partindo de um tema relevante, que é a valorização das culturas das comunidades indígenas brasileiras, "renovar" o interesse da classe pelas aulas de Artes. Um bimestre, pensamos, seria o suficiente para trazer o tema e desenvolver atividades que envolvessem ritmo musical, dança circular indígena, o estudo da cerâmica – já iniciado no bimestre anterior – e a pintura corporal das etnias tupi, guarani e pataxó; bem como troca de conhecimentos entre alunos e professores, propor e avançar no projeto se e de acordo com o ritmo e envolvimento dos alunos.

Desenvolvimento

O que propusemos, no entanto, apesar do aval da professora de Artes e da direção escolar, desde o início encontrou resistência. Uma resistência que parece maior do que os profissionais, maior do que os alunos e suas famílias, maior do que a própria unidade escolar. Ela se manifesta na burocracia, no calendário escolar questionável e perpetuado, nas prioridades da Administração. E "Pindorama é aqui", de alguma forma, é resistir às forças ideológicas do Estado, hoje com uma espantosa sucessão de retrocessos, como, por exemplo, o Escola Sem Partido[3], projeto de lei apoiado pelo governo federal e liderado por um advogado que, segundo

[3] Projeto de lei n° 960 de José Bittencourt – PSD, que esteve em tramitação na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo de 2014 a 2018, quando foi devolvido sem voto, junto a proposituras correlatas nos âmbitos federal e municipal, cujos princípios são: I – neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado; II – pluralismo de ideias no ambiente acadêmico; III – liberdade de aprender, como projeção específica, no campo da educação, da liberdade de consciência; IV – liberdade de crença; V – reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado; VI – educação e informação do estudante quanto aos direitos

o artigo de Vasconcelo Quadros (2018) na revista Exame, defende que o Estado imponha ao professor uma série de deveres, principalmente no que concerne a suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou à falta delas. Imposição semelhante sofreu a professora de Artes ao insistir que o projeto "Pindorama é aqui", já aprovado pela coordenação pedagógica, seguisse seu curso concomitante aos preparativos para a cerimônia de formatura da classe.

Os questionamentos por parte de docentes junto à direção da escola apontaram para que o tempo das aulas de Artes fosse utilizado como uma espécie de complemento das disciplinas obrigatórias do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP, uma prova marcada para o mês de novembro, com a qual a direção da escola demonstrou intensa preocupação.

Por ocasião das primeiras práticas de docência no Ensino Fundamental, estudamos a história do ensino da Arte para entender melhor o posicionamento de alguns educadores da escola. No livro "Arte-educação no Brasil", Barbosa (2010) refere sobre a história do ensino das artes neste país, que sofreu a influência da excessiva literariedade dos jesuítas, do positivismo e do liberalismo, determinantes para uma concepção do ensino das artes nas escolas como "um tipo de apoio" para outras disciplinas, consideradas mais importantes para o desenvolvimento industrial. Segundo a autora, o ensino da Arte no século XIX, reduzido ao ensino do Desenho, era valorizado pela sua equivalência funcional com o escrever:

> "A metodologia da Escola de Belas-Artes influenciou grandemente o ensino da Arte a nível primário e, principalmente, secundário, durante os vinte e dois primeiros anos de nosso século; mas outras influências dominaram durante este período: os processos resultantes do impacto do encontro efetivo entre as artes e a indústria e o processo de cientificação da Arte (...)." (BARBOSA, 2010, p. 32)

Em contato com os ecos deste passado dentro da escola pública, e considerando, ainda, as discussões realizadas nas reuniões do programa universitário de iniciação à docência, avaliamos que a disciplina Artes não pode ser desconsiderada dessa forma, que ela é importante e tem conteúdos próprios que, certamente, contribuem para o desenvolvimento integral do aluno, como a educação estética, por exemplo.

compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença; VII – direito dos pais a que seus filhos menores recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

> "(...) ao realizarem atividades artísticas, as crianças desenvolvem autoestima e autonomia, sentimento de empatia, capacidade de simbolizar, analisar, avaliar e fazer julgamentos e um pensamento mais flexível; também desenvolvem o senso estético e as habilidades específicas da área artística, tornam-se capazes de se expressar melhor ideias e sentimentos, passam a compreender as relações entre partes e todo e a entender que as artes são uma forma diferente de conhecer e interpretar o mundo." (ALMEIDA, 2001, p. 14)

Além disso, existe um programa bimestral feito com propósitos claros da disciplina em curso que não deve ser descartado em favor de prioridades para as quais os educadores de Artes sequer estão devidamente preparados, como lecionar conteúdos de disciplinas matemáticas. Ainda argumentamos que o grafismo, por exemplo, está diretamente relacionado com o universo das formas, da geometria, e que isto por si já contribui no processo de aprendizado do aluno no que cabe ao ensino de artes, mas a direção escolar insistiu argumentos em favor de uma aula utilitária.

Em outros momentos de conversas e breves reuniões antes das atividades em sala de aula, discutimos sobre a desvalorização da disciplina Artes na escola. Pelo que percebemos, as aulas de Artes são direcionadas para um entendimento de que o professor desta disciplina deve se dedicar sobretudo à "decoração" durante as datas comemorativas. O desenho seria para ilustrar os trabalhos de outras disciplinas, a música e a dança para desenvolver a coordenação motora e a memorização, para relaxar e acalmar os alunos, e assim por diante. Com isso, concluímos que a escola reflete, ainda hoje, características obsoletas de sua própria história.

Apesar de todas as dificuldades já apresentadas, "Pindorama é aqui" aconteceu de acordo com a participação dos diversos atores no espaço escolar. Envolveu alunos, os profissionais da escola e os graduandos do projeto universitário de iniciação à docência, e teve de se construir com a participação, rejeição, criatividade, vontades de todos aqueles que aderiram ou não à proposta, quando podemos destacar dois grandes momentos, um de resistência e outro de adesão.

No primeiro encontro, a fim de apresentar à classe o assunto principal das próximas aulas, propusemos: "Pindorama", do Palavra Cantada. Entoamos os versos rimados e os alunos acompanharam em impressos providenciados pela professora da turma a música que muitos descobriam aquele instante, pois apenas três alunos já a conheciam.

O desinteresse foi geral. Apesar de terem participado com cantos em coro e jogos de ritmos, a resistência por parte dos alunos tornou a atividade impossível. Por isso, resolvemos afastar as cadeiras e terminar a aula com uma ciranda no centro da sala, que funcionou bem

melhor, quando os alunos dançaram e cantaram efetivamente músicas de roda que todos já conheciam e apreciavam, além de uma dança circular indígena.

Com isto, em caráter de experiência pedagógica, acordamos que nossas próximas ações seriam inspiradas no método educacional do povo Guarani, fortalecido "por uma reciprocidade diária, fundamentada no princípio de dar e receber bens imateriais. Essa norma (...) não ocorre por meio de um ensino coercitivo e impositivo" (BENITES, 2014), onde a ideia de pertencimento ao grupo é o mais importante.

Uma vez consultados sobre o desejo de continuarmos o curso sobre aspectos artísticos da cultura indígena, os alunos demonstraram interesse e participaram de uma aula expositiva sobre pintura corporal e grafismo, organizando-se em carteiras justapostas de forma radial em torno dos graduandos, que apresentaram fundamentos e exemplos de grafismo na lousa e impressos sobre pintura corporal de tribos tupi e guarani.

O interesse dos alunos foi surpreendente. Comentavam, permaneceram atentos e participativos o tempo todo. Um aluno associou a palavra grafismo à palavra *graffiti*, ambas com o mesmo radical, relacionando também o fato de os indígenas expressarem formas de seu meio ambiente por meio da pintura corporal, assim como os artistas do *graffiti* expressam aspectos do seu meio ambiente, a cidade, no muro. Teve até uma aluna que permaneceu na sala depois da aula para fazer perguntas, saber mais sobre o tema, ajudando a organizar o espaço.

Considerações Finais

Para Almeida, "as artes são expressões de identidades e culturas e sua compreensão requer conhecimentos dos parâmetros que as regem e que transcendem o gosto pessoal, que também é histórica e socialmente construído" (2001, p. 16). Ao propor a primeira atividade, uma música famosa, tivemos a surpresa da rejeição por parte dos alunos e foi difícil continuar a proposta. No entanto, como um dos objetivos do projeto que apresentamos para a escola "é socializar os bens culturais, familiarizar os alunos com a produção artística à qual não têm acesso pela mídia" (2001, p. 17), ao propor outros temas, os quais a cerâmica e os grafismos da pintura corporal indígena, demos início a uma construção que só fez cativar paulatinamente o envolvimento dos alunos, sem impor nenhum conteúdo programático.

Outro aspecto que consideramos ao refletir sobre a resistência e a adesão dos alunos é o fato de que, na aula sobre a música "Pindorama", a atividade desenvolveu-se na própria sala de aula. Acreditamos que na aula expositiva sobre grafismo, por estarmos em outro ambiente, na

sala de vídeo, mais amplo e adequado para aulas de Artes, que muitas vezes exigem movimentos de corpo e de materiais, a tensão desapareceu e a classe pode se expressar com desenvoltura e maior liberdade "muito além dos domínios de Dom Manuel" (TATIT; PERES, 1998).

Nossa última atividade foi a produção de pinturas que os alunos realizaram em pé. Pedaços de *kraft* foram afixados lado a lado na parede, um para cada criança, e as tintas guache disponibilizadas em cores variadas. Na maioria dos desenhos, representaram as grades e muros que se veem na escola, formas das árvores locais e pegadas na poça. Demonstraram compreender o grafismo indígena como um meio de comunicação que muitas vezes representa o meio ambiente e que expressa sentimentos e entendimentos do mundo. Durante o bimestre, a atividade final foi adiada duas vezes, a qual correu o risco de sequer acontecer, devido às prioridades da formatura. Mais uma vez insistimos pela conclusão do processo pelo que os alunos demonstraram interesse e participação.

De forma geral, tivemos que zelar pela continuidade do projeto pedagógico durante a execução de "Pindorama é aqui". É comum a escola pública priorizar um calendário determinado pela Diretoria Regional de Ensino, comprometendo qualquer proposta que um professor queira realizar de forma experimental e contínua. O propósito de "Pindorama é aqui" jamais foi a produção de pinturas em *kraft* para servir de registro de atividades de sala de aula. O que propusemos para estimular os alunos a imaginar, criar, sensibilizar-se com a causa indígena e desenvolver atividades artísticas coletivas e individuais, também pretendia o fechamento, a finalização do processo, mesmo se interrompido, já que houve a integração do grupo.

Por isso, por ter conseguido concluir-se, mesmo com tantos percalços, a experiência consideramos exitosa porque cumprimos a dupla face do ensino de Artes na escola, que Almeida destaca: o conservador, no sentido de preservar um conhecimento antigo, e o inovador, que requer e impulsiona mudanças, a transformação. A esta dupla face que se volta para o passado e para o futuro ao mesmo tempo presente, ela chama de eternidade.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação do Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

ALMEIDA, Celia Maria de Castro et tal. **O ensino das artes: Construindo caminhos**. Sueli Ferreira (Org.). Campinas: Papirus, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1993.

QUADROS, Vasconcelo. **Para críticos, objetivo do Escola sem Partido é reescrever ditadura**. Publicado pela Agência Pública: Exame, dez. 2018. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/para-criticos-objetivo-do-escola-sem-partido-e-reescrever-ditadura/>. Acesso em: 25 de janeiro de 2019.

TATIT, Luiz; **PERES**, Sandra. **Canções curiosas**. São Paulo: Palavra Cantada, 1998. Faixa 01.

Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. <https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1215641>. Acesso em: 24 de julho de 2019.

Pindorama – Clipes da TV Cultura. 3,39 min, colorido. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jZtoNaeqBpw>. Acesso em: 24 de janeiro de 2019.

BENITES, Tonico**. Desidades – Revista eletrônica de divulgação científica da infância e da Juventude**. <http://desidades.ufrj.br/featured_topic/educacao_guarani-kaiowa/2/>. Acesso em: 24 de janeiro de 2019.

PODE FUNK NA ESCOLA? O BONDE PEDE PASSAGEM: DANÇANDO PASSINHO DOS MALOKA

Ingrid Fernanda Dos Santos Carvalho[1] – IA/UNESP/SP
Carolina Romano de Andrade [2] – IA/UNESP/SP-PPGARC- UFRN-RN

Resumo
Esse artigo descreve a proposta educacional denominada "*Dançando Funk na escola*" desenvolvida, na EMEF Vianna Moog, no ano 2017, na cidade de São Paulo. Tal ação vislumbrou a inserção das danças e movimentações do *Funk* carioca na disciplina de artes no contexto escolar. A proposta surgiu em uma aula na qual a professora ao entrar na sala é surpreendida com uma música chamada "xanaína" vinda de um celular do estudante. A partir desse instante se iniciou um processo de investigação visando à inserção da música e dança *Funk* em uma perspectiva de construção de autonomia dos estudantes (FREIRE, 2005, 2017), e a dança e suas temáticas (ANDRADE E GODOY, 2018). Esta proposta é parte da pesquisa de mestrado profissional desenvolvida no programa PROF-ARTES do Instituto de Artes da UNESP/SP.
Palavras-chave: Dança. Educação. Funk**.**

Introdução

O presente artigo descreve um recorte da proposta educacional denominada "*Dançando Funk*[3] *na escola"* Esta surge em 2017, na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Vianna Moog, situada no Jardim Celeste, pertencente à Diretoria Regional de Educação (DRE) do Butantã da Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP). É habitual nessa unidade escolar, a realização da troca de salas realizada pelos professores do ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), ao som da sirene a cada 45 minutos de aula, sendo cada sala de aula pertencente a uma série como 7º ano A, 7º ano B, C e assim por diante.

[1] Mestranda no programa de Pós-Graduação em Artes PROF-ARTES do Instituto de Artes da UNESP/SP, possui formação em Artes, pela Faculdade Paulista De Artes (FPA), é Pós Graduada em Dança e Consciência Corporal pela Faculdade Gama Filho de São Paulo, Integrante do Grupo de Pesquisa GPDEE do IA-UNESP. E-mail: ingridfscarvalho@gmal.com

[2]. Pós- doutora em Artes e doutora em Artes pela UNESP- SP, mestre em Artes, bacharel e licenciada em Dança pela Unicamp SP. Professora colaboradora do Mestrado Profissional em Artes, PROF-ARTES e do curso de Artes Cênicas da UNESP-SP, Integrante do grupo de Pesquisa GPEDEE Do IA- UNESP/SP. E-mail: carolromano@hotmail.com

[3]Esta menção se refere ao "funk carioca" um estilo musical oriundo das favelas do estado do Rio de Janeiro, no Brasil.

Durante uma das trocas de aula ao ingressar na sala do 9º ano A, fui surpreendida por uma música de *Funk* que tocava bem alto no celular de um dos estudantes. Era meu primeiro ano nessa escola, os estudantes e eu ainda não nos conhecíamos, era tudo novidade, a escola, a sala de aula, os (as) estudantes. A música conhecida como xanaína[4] do cantor Mc[5] Lan[6], estava tocando logo no inicio na parte em que a xanaína esta sendo chamada, como se chama alguém: "ooohhh xanaína, oooohhh xanaína". Essa parte da música que o Mc Lan cantava coincidiu com a minha entrada na sala, como desconhecia a música fiquei procurando quem chamava. Ao perceber as risadas dos (das) estudantes e o inicio da música, perguntei antes mesmo de me apresentar: O que é xanaína? O que resultou em gargalhadas e respostas com as mãos dos (das) estudantes gesticulando o que eu pude entender como uma "vagina".

Ao perceber que os (as) adolescentes de 12 e 13 anos se divertiram com a minha suposta ingenuidade a respeito da letra da música, resolvi esquecer as formalidades de me apresentar e apresentar o plano de aula solicitei que os (as) estudantes tocassem novamente a música para que eu fosse apresentada a xanaína. Ao final da música surgem questionamentos por parte dos estudantes como: Você gosta de *Funk* prô? Pode usar celular na aula? Você da aula livre?

A partir desse evento, a fim de ir ao encontro dos interesses dos (das) educandos (as), em sala de aula, sugeri uma atividade que integrasse dança e música. A intenção foi que ao longo do desenvolvimento pudesse extrair quais as preferências musicais daquela turma. Nesse momento aparece o *Funk* como dança e música solicitada pela maioria, porém proibida na escola. Para tratar a respeito do posicionamento dos estudantes, Freire:

> É imprescindível que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de amacia-la ou domesticá-la "É preciso mostrar ao educando que o uso ingênuo da curiosidade altera a sua capacidade de achar e obstaculiza a exatidão do achado". É preciso por outro lado, e, sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de receber da que lhe seja transferida pelo professor. (FREIRE, 2007: p.121)

Freire também aponta na obra Pedagogia da Autonomia a relevância da valorização da realidade social apresentada pelos educandos (as). Daí a necessidade do educador (a) perceber e possibilitar o acesso dessa realidade no contexto escolar. Nesse sentido, envolta na indagação

[4]Xanaína música de *Funk* do Mc Lan;
[5]Significa mestre de cerimonia no mundo do *Funk* é tido como o cantor e compositor das músicas.
[6]Cantor de *Funk* paulista e autor da música xanaína.

da adolescente emergiram questões por parte dos adolescentes pertinentes à realidade social cultural e midiática.

Algumas afirmações durante a conversa sobre a questão do *Funk* provocam reflexões, e deram início as frases como você gosta de *Funk* prô? pode usar celular na aula? vai dar aula livre?

A frase "você gosta de *Funk* prô?" possibilita uma reflexão sobre a realidade midiática e a realidade social dos adolescentes. A respeito da realidade midiática MOREIRA (2003) nos apresenta:

A cultura de massa acontece cada vez mais na e por meio da mídia. Isso implica que as manifestações culturais mais diversas só são reconhecidas como tais pela sociedade depois de serem "mostradas" ou incorporadas pela mídia (MOREIRA, 2003, p.1208).

No que se refere a realidade social, SOARES (2017) aponta como sendo a construção do seu próprio conhecimento da realidade, relacionado entre o entendimento do que é realidade e conhecimento da realidade da qual temos consciência, o conhecimento que temos dela, é um produto da sociedade.

Debruçados sobre tais conceitos, a fim de investigar as questões apontadas, no que se refere ao entendimento de mundo desses educandos (as). E com intuito de fomentar a criticidade e autonomia dos (das) mesmos (as) possibilitando ações que possam intervir na sua realidade e na sua compreensão sobre a temática *Funk*, combinamos, de realizar uma proposta denominada *Dançando Funk na escola*, com a perspectiva de experienciar esse estilo de dança e de música na escola.

Nessa ótica NEIRA (2016) assinala a importância política e pedagógica do compromisso de formar identidades democráticas e atender à diversidade cultural da sociedade. Dessa maneira, são bem-vindos todos os currículos que rompam com a tradição da área elitista, excludente, classificatória e monocultural.

Trabalhar a temática do *Funk* em sala de aula é também uma discussão de currículo, uma vez que a escolha pedagógica de práticas didáticas na inclusão do *Funk* também aponta um viés político, que nesse sentido possibilita o questionamento sobre a autonomia e criticidade dos adolescentes, favorecendo discussões e situações em aula que dialoguem diretamente com suas questões identitárias.

FREIRE (2007) em Pedagogia da Autonomia problematiza a ideia de que, ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, nessa lógica é feita uma

crítica também ao currículo tradicional, e um apontamento a importância da criticidade nos educandos. Nesse caso, a possibilidade de estudar o tema *Funk* pareceu pertinente, tendo em vista a possibilidade de ações, visando à inserção do *Funk* em uma proposta pedagógica pela qual se espera a construção de saberes inerentes à autonomia.

> [...] pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, á escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo o das classes populares, chegam a ela. Saberes socialmente construídos na prática comunitária, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos. (FREIRE, 2007, p. 31)

Vale salientar que nessa seleção da temática/conteúdo do que poderia ser aprendido e ensinado a partir do *Funk*, se relaciona diretamente com as identidades que são negadas ou legitimadas na escola. Os currículos escolares podem sugerir saberes hierarquizados no que se refere a algumas práticas e ensinamentos. A escola, como espaço que reconstrói a cultura, não pode hierarquizar conhecimentos. O currículo pode fortalecer os setores excluídos para que se tornem aptos a participar do processo democrático NEIRA (2016).

O BONDE PEDE PASSAGEM: DANÇANDO PASSINHO DOS MALOKA

Com a temática do *Funk* iniciamos a proposta intitulada *Dançando Funk na Escola*. No intuito de a) fomentar a criticidade nos educandos (as) favorecendo sua autonomia e criticidade construindo de maneira politizada sua visão de mundo b) refletir e experienciar o Funk estilo de dança e de música. Em vista disso, foi redigida uma proposta artística/ pedagógica para desenvolver com a turma de 9ºano. Nessa proposta foram elencados os conteúdos que seriam trabalhados na aula de artes, essa foi encaminhada a coordenação pedagógica da escola.

Dançando Funk na Escola aconteceu durante três bimestres, com periodicidade de duas vezes por semana, com quarenta e cinco minutos cada. Nos quatro primeiros, discutimos: o que sabíamos das músicas de *Funk*? O que gostaríamos de saber? E o que temos a dizer sobre a xanaína?

Os educandos (as) falaram sobre os estilos de *Funk* que conheciam. Ficou evidente nesse momento que, possuíam maior contato com a música do *Funk* ousadia[7] e com a dança do

[7]Segundo Lopes (2011) é um estilo musical de funk carioca que surge na década de 1990, nas favelas do Rio de Janeiro. Tratam da realidade das comunidades.

passinho dos maloka.[8] Para os próximos encontros foi sugerido que pesquisassem os cantores e as músicas dos estilos de *Funk* relatados. Nessa etapa investigamos as danças existentes na escola e no entorno. Averiguamos que o *Funk* era a dança mais presente nas casas e nas proximidades daquele grupo, porém não estava na escola. Foi solicitado como lição de casa realizar entrevistas entre as famílias para saber quais danças e quais músicas eram tocadas e dançadas. Novamente houve destaque para a música e a dança *Funk*.

Nos encontros seguintes realizamos buscas sobre os artistas e as músicas do *Funk* ousadia. Desse modo, elencamos alguns nomes de artistas e selecionamos vídeos correspondentes a essa seleção para assistirmos e debatemos nos próximos encontros na sala de aula. Os cantores que mais apareceram foram Mc Kevinho [9]e Mc Lan, e na dança os passinho dos maloka. Os vídeos despertaram nos adolescentes a necessidade de mostrar as movimentações que conheciam, assim nos encontros seguintes acordamos que experimentaríamos alguns passos.

Nessa lógica de experienciar e na tentativa de trazer a participação de toda sala (já que havia uma resistência com relação ao *Funk* por uma minoria). Nessa etapa, todos (as) fizemos algumas movimentações, relacionadas a diversas danças que conheciam. Apareceram passinhos da dança *Funk*, de axé, de break, samba, samba rock, ballet, reggaeton, street dance, capoeira e sertanejo. A partir dessas movimentações realizamos o que seriam as ressignificações desses movimentos. De que maneira poderia realizar esse mesmo movimento em outro ritmo musical? Ou, de que forma diferente faríamos uma movimentação no *Funk*? Como consigo ressignificar ou produzir novo sentido a dança apresentada seja reinventando ou adaptando movimentos?

Fig. 01 – Estudantes 9º ano – EMEF Vianna Moog – Aula de Artes 2017/Foto: Ingrid Carvalho

[8]Passinho dos maloka são movimentações de *Funk* criadas por adolescentes com base no passinho do romano.
[9]Cantor de *Funk* paulista, atualmente com 21 anos de idade conhecido pelo sucesso "Olha a Explosão".

Segundo NEIRA (2016), essa etapa conhecida no currículo cultural como ressignificação, possibilita que realizemos atividades de "ressignificar". Essa fase chega nessa proposta possibilitando experienciar movimentações já conhecidas pelos adolescentes. Num primeiro momento, a vivência ocorre a partir do que se sabe e do contato que teve com a temática, em seguida, a turma é convidada a analisar as movimentações de maneira coletiva e perceber em que ou de que maneira mediar essas mesmas movimentações. Nesse momento acontece a "negociação" de significados de maneira coletiva. Os educandos (as) são convidados nesse momento a repensar/reorganizar a prática, pensando em outras possibilidades e, principalmente, reinventando movimentos, adaptando formas, experimentando novos formatos, além de avaliar coletivamente as próprias produções. Na medida em que, expõem seus pontos de vista também sugerem modificações de modo a construir a prática do grupo, com formato e gestualidade própria. Podendo qualquer alteração ser experimentada e reelaborada, se necessário, a partir das discussões.

Para realizar a etapa da ressignificação nos baseamos em movimentos do "passinho dos Maloka", a partir dessas movimentações extraídas via "youtube", iniciamos essa fase da proposta. Na ocasião, utilizamos diferentes estímulos para a construção dos movimentos, estímulos como níveis alto, médio e baixo, nuances de movimentos solos, duos ou uníssonos. Ou seja, a cada movimentação apresentada, a proposta se ampliava sugerindo a sua realização de forma diferente como um nível baixo, ou em dupla por exemplo.

Fig. 02 – Estudantes 8º ano – EMEF Vianna Moog – Aula de Artes 2017/Foto: Ingrid Carvalho

A etapa da ressignificação que durou em torno de 8 a 10 encontros foi desenvolvida com entusiasmo pelos adolescentes. A cada encontro era possível observar as transformações das

suas movimentações iniciais. Alguns grupos conseguiram ressignificar de tal maneira que as movimentações caminharam para a construção de coreografias, deixando de ser movimentos isolados e virando movimentações combinados. E foi a partir daí que, resolvemos que faríamos grupos e cada um durante as aulas criaria suas coreografias baseados nessas movimentações, e posteriormente se possível realizaríamos uma apresentação, a principio seria para as outras turmas de oitavo ano que também estavam envolvidas na proposta *Dançando Funk na escola*.

Em paralelo com a ressignificação na dança, demos início a exercícios de rima para aqueles que optaram por não dançar. Os (As) educandos (as) iniciaram escrevendo alguns versinhos e em seguida realizaram a colocação do beat[10], fazendo assim o seu flow[11], que poderia ser individual ou em duplas. Assim caminhamos com a sala dividida em um grupo de dança e o grupo da música ambos trabalhando na temática do *Funk*.

Fig. 03 – Estudantes 8º ano – EMEF Vianna Moog – Aula de Artes 2017/Foto: Ingrid Carvalho

Ao final do terceiro bimestre realizamos uma nova apresentação dessa vez fora da unidade escolar. Na ocasião reservamos o Teatro do Céu Butantã e conseguimos convidar um grupo de dança e música *Funk* que também desenvolve o passinho dos maloka para dançar e trocar com os estudantes. O grupo chamado NGKS[12], dançou e rimou com os estudantes que ficaram emocionados na presença deles.

[10]Beat é a batida da música sem o vocal , nesse caso só o instrumental sem a voz do (da) vocalista.

[11]Flow ou levada, é a maneira que o rapper ou Mc encaixa seus versos na batida ou beat. Cada rapper/ Mc tem um jeito de fazer isso

[12]Sigla NGKS significa NeGrosKiS, é um grupo de dança Funk que apresenta a dança "passinho dos Maloka" o grupo foi criado no carnaval de 2017, por um pessoal que se conheceu na escola e já dançava nos passinhos em bailes *Funk* pela Zona Sul de São Paulo, um ex-aluno é membro desse grupo, daí o contato.

Fig. 04 Apresentação 8º ano A – passinho dos Maloka – Céu Butantã 2017 – Foto Ingrid Carvalho

Considerações finais

A inserção da música e dança *Funk* na escola possibilitou que os educandos (as) trouxessem suas experiências expressas no movimento. Entender a dança como ensino na troca de experiências, que em alguns momentos, produz e, em outros, reproduz a cultura em que se está inserido e as demais culturas a sua volta. A proposta sob essa ótica fomentou a criticidade dos adolescentes, assim como a autonomia para possibilitar uma ressignificação e mediar a sua questão identitária. Essas possibilidades ficaram explícitas nas suas danças e demais movimentações realizadas ao final do trimestre. ANDRADE e GODOY (2018) acreditam que esses saberes possam na medida em que forem se desdobrando, fazer sentido, ter importância e relevância, na vida do educando (a) dentro ou fora da escola.

A partir da música *Funk* apresentada em aula pelos estudantes iniciamos um processo de investigação e ações as quais se articulam em parte com uma pesquisa de mestrado desenvolvida no programa PROFARTES do Instituto de Artes da UNESP/SP. Esta proposta objetivou à inserção do funk em uma prática pedagógica voltada a construção de saberes inerentes à autonomia (FREIRE, 2005, 2007), à dança e suas temáticas (ANDRADE E GODOY, 2018).

Referências

ANDRADE, C.R; GODOY, K.M. A; **Dança com crianças: proposta ensino e possibilidade**. Curitiba – PR: Appris editora, 2018.

FREIRE, P; **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários á prática educativa.** 53ª edição, Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra editora, 2007.

LOPES, A; Funk-se quem quiser: No batidão negro da cidade carioca. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2011.

NEIRA, M.G. **Artistando o Currículo Cultural da Educação Física**, Corpoconsciência, Cuiabá-MT, Vol. 20, n. 01, p. 8 0-93, jan./abr. 2016.

SOARES, R. S. **A construção social da realidade,** Londrina, v. 12, n. 2, p. 316-319, ago. 2017.

MOREIRA, A.S. **Cultura midiática e educação infantil**, Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1203-1235, dezembro 2003.

PRÁTICAS METODOLÓGICAS DO TEATRO IMAGEM E TEATRO FÓRUM NA ESCOLA ESTADUAL RUY ARAÚJO

Jackeline dos Santos Monteiro[1] – UEA

Resumo
A experiência de ensino de teatro em questão, se realizou no segundo semestre de 2018 na disciplina de Arte por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em uma Escola Pública, no qual participaram alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II com idade entre 14 e 16 anos. O objetivo foi desenvolver jogos do teatro do oprimido com a realidade social dos estudantes levando-os a um processo de reflexão criando, assim, condições práticas para que se apropriassem dos meios de se fazer teatro e ampliassem suas possibilidades de autonomia e transformação do contexto no qual estão inseridos. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação que consiste no olhar e escuta sensível, a reflexão-ação-reflexão e a transformação da realidade. Os resultados observados através da prática e da apresentação pública de algumas experiencias cênicas, apontam para a possibilidade de relacionarmos com sucesso, o ensino de teatro na escola à uma prática teatral dos estudantes.
Palavras-chave: Teatro do Oprimido. Pedagogia do Oprimido. Arte.

Introdução

Este artigo trata de um relato de experiência desenvolvido no segundo semestre de 2018 na Escola Estadual Ruy Araújo sob orientação da Professora Maíra Dessana na disciplina de artes para estudantes do 9º ano do ensino fundamental II com idades entre 14 e 16 anos por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (PIBID).

O PIBID, é um programa que permite que nós acadêmicos de licenciatura em teatro tenhámos acesso prático à docência, ministrando aulas na nossa área que no caso é o teatro, em escolas públicas da região, com parceria da SEDUC[2] e professores de artes.

Para trabalhar com esses estudantes escolhemos[3] trabalhar com duas técnicas do Teatro do Oprimido do teatrólogo brasileiro Augusto Boal: "Teatro Imagem" e "Teatro Fórum", dois motivos influenciaram na escolha de trabalhar essas técnicas. A primeira leva em consideração

[1] Estudante do 6º período de licenciatura em teatro, na Universidade do Estado do Amazonas – UEA/Escola Superior de Artes e Turismo – ESAT. Atriz e Produtora no Grupo Arte e Cultura Allegriah, E-mail: jackeline.monteiro@live.com

[2] Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino.

[3] Vou citar sempre em terceira pessoa por se tratar de um trabalho desenvolvido em grupo.

uma das inspirações de Augusto Boal para a escrita do Teatro do Oprimido que é a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire que trabalha a educação como prática libertadora, a transformação da realidade do oprimido, o diálogo, a reflexão, esses dois autores levam em consideração a realidade social dos envolvidos, dando condições práticas para que o oprimido se aproprie dos meios de produção e amplie suas possibilidades de expressão em meio a sua realidade, Boal chama esse indivíduos de espectator porque o mesmo pode intervir nas encenações apresentadas pelos atores. O trabalho desses autores sempre leva em consideração o contexto social e acreditamos ser indissociável a educação da realidade social dos alunos seja dentro da escola ou fora dela, podemos identificar essa questão por meio de um dos documentos que rege a educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na pág. 198 item 1 do título "Competências Específicas de Arte Para o Ensino Fundamental" diz que as práticas e produções artísticas precisam levar em consideração o "entorno social" do estudante, buscando meios que dialoguem com as diferentes realidades sociais e culturais dos envolvidos. 2) outro motivo foram os resultados obtidos por meio das oficinas que desenvolvemos em duas escolas públicas da cidade de Manaus, ambas situadas na zona oeste da cidade e em áreas com alto risco de violência. Trabalhamos com o teatro imagem e teatro fórum essas propostas sugerem observar, dialogar, escutar de maneira sensível o que os envolvidos tem a dizer proporcionando ao mesmo tempo reflexão sobre o que estava sendo dialogado e praticado, no final das oficinas sugeríamos uma roda de conversa sobre as atividades desenvolvidas. Todos opinavam e interviam nas imagens apresentadas pelos diferentes grupos, era possível notar que os estudantes se observavam, houve momentos que alguns deles sussurravam: "eu não sabia que havia acontecido isso com fulano" e depois na roda de conversa era comentado sobre essas questões, aconteceu de estudantes pedir desculpa de outros colegas. O respeito partiu dos próprios estudantes.

A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, ela parte da reflexão-ação-reflexão, ou seja, o indivíduo ao entrar em cena será capaz de refletir sobre o que ele está desenvolvendo propondo uma transformação da sua realidade e partir disso produzirá conhecimento, e o próprio professora também é objeto da pesquisa, quanto mais implicado esse professor mais ele pesquisará meios para melhor ter resultados sobre sua prática. Essa metodologia é de fundamental importância nessa pesquisa porque o T.O sugere uma prática reflexiva, trabalha a formação do espectator, o diálogo, a emancipação dos estudantes.

O trabalho está dividido em três tópicos: 1) *Pedagogia do Oprimido, Teatro do Oprimido, e sua importância no contexto escolar*, neste tópico será contextualizado conceitos e importância da pedagogia e do teatro do oprimido, apresentando pontos que consideramos importante para a escola. 2) *Relação do Teatro do Oprimido com os documentos que rege o Ensino Básico*, esse tópico apresenta o quanto o Teatro do Oprimido está de acordo com as normas da educação formal, respaldando o professor por meio da legislação. 3) *Práticas do Teatro Imagem e Teatro Fórum na Escola Estadual Ruy Araújo*, neste tópico é apresentado como se deu a prática na Escola, os jogos teatrais e resultados obtidos de modo que seja possível identificar a importância do mesmo dentro desse contexto.

Pedagogia do Oprimido e Teatro do Oprimido (T.O)

Paulo Freire, o criador da Pedagogia do Oprimido defende a "Educação Libertadora" que surgiu por meio de sua participação em movimentos sociais, políticos que instigava a conscientização social do sujeito provocando-os a busca de sua transformação de vida e das relações de opressão de maneira que o oprimido não se torne opressor ou vice-versa, combatia a educação bancária entre outras questões que trabalha a emancipação das pessoas.

O método de Paulo Freire:

> É fundamentalmente, um método de cultura popular: conscientiza e politiza. Não absorve o político no pedagógico, mas também não põe inicialmente entre educação e política. Distingue-as, sim, mas na unidade do mesmo movimento em que o homem se historiciza e busca reencontrar-se, isto é, busca ser livre. Não tem a ingenuidade de supor que a educação, só ela, decidirá dos rumos da história, mas tem, contudo, a coragem suficiente para afirmar que a educação verdadeira conscientiza as contradições do mundo humano, sem estruturais que impelem o homem a ir adiante. Um método pedagógico de conscientização alcança as últimas fronteiras do humano (FREIRE, 2011 p. 29).

Freire trabalha a conscientização do homem de modo que a pedagogia do oprimido não seja forjada com ele, mas para ele. A partir do momento que essa pessoa tem consciência do que lhe causa a opressão, precisa refletir e se emancipar e lutar por sua causa diante da realidade opressora em vivi, busca meios de se libertar sem se tornar opressor, essa conscientização só é possível por meio do diálogo, olhar e escuta sensível. Esse mesmo diálogo permite que os estudantes se conheçam e se respeitem independente de suas diferenças.

Na escola, há o encontro de várias culturas e realidades distintas, e o índice de violência nesse lugar tem crescido bruscamente, há um índice muito alto de opressão por parte dos professores e alunos. Muito se tem falado sobre o Bullying e pouco se fala em soluções. Não identificamos meios de conscientização dentro da escola e o diálogo tem estado cada vez mais distante das escolas. Para melhor encarar essa realidade, utilizamos o teatro do oprimido na escola.

Augusto Boal, o criador do Teatro do Oprimido também trabalhou e tem seus multiplicadores que ainda trabalham com as ações educativas do teatro do T.O de fortalecimentos das potencialidades dos sujeitos em seus atos de criação estética, reflexão e conscientização política. Boal utilizava o teatro como "transformação social" para/com/pelos oprimidos, seu método de teatro é baseado em jogos de percepção, expressão e criação, foi e é utilizado em diversos países, ele chamou esse método de Teatro do Oprimido em homenagem à obra de Paulo Freire.

A primeira etapa do teatro do Oprimido é desenvolver jogos e técnicas teatrais que tem por objetivo a desmecanização física e intelectual de quem pratica, não esquecendo que parte de uma metodologia que propõe o diálogo como meio de refletir e buscar alternativas para conflitos sociais, no caso da escola Ruy Araújo foi levantado os conflitos escolares que na maioria das vezes é consequência do que é vivenciado no contexto familiar e social, que veremos mais adiante.

O Teatro do Oprimido, tem por objetivo colocar o espectador em cena o que Boal chama de formação de espect-atores e espect-atrizes, os métodos do teatro do oprimido são: Teatro-Jornal; Teatro Imagem; Teatro Invisível; Teatro Fórum; Arco-íris do Desejo; Teatro Legislativo; Evolução: a Estética do Oprimido. Vamos contextualizar apenas duas dessas, as que foram trabalhadas na escola com os alunos do 9º ano do ensino fundamental que são o "Teatro Imagem" e "Teatro Fórum", com um olhar voltado para a "Poética do Oprimido".

Boal tem por principal objetivo mostrar que "todo teatro é necessariamente político, porque políticas são todas as atividades do homem, e o teatro é uma delas. Visa a transformação social do espectador por meio do teatro, e dessa maneira apresenta a Poética do Oprimido que se deve ter sempre presente seu principal objetivo:

> Transformar o povo, "espectador", ser passivo no fenômeno teatral, em sujeito, em ator, em transformador da ação dramática. Espero que as diferenças fiquem bem claras. Aristóteles propõe uma Poética em que os espectadores delegam poderes ao personagem para que este atue e pense em

> seu lugar; Brecht propõe uma Poética em que o espectador delega poderes ao personagem para que este atue em seu lugar, mas se reserva o direito de pensar por si mesmo, muitas vezes em oposição ao personagem. No primeiro caso, produz-se uma "catarse"; no segundo, uma "conscientização". O que a poética do Oprimido propõe é a própria ação! (BOAL, 1980, p.126).

Na Poética do Oprimido, os espectadores não somente apontam a solução eles entram em cena para a realizar o que foi sugerido, essa característica da Poética do Oprimido faz com que os espectadores tenham voz diante de qualquer problemática que esteja sendo imposta, faz com que as pessoas dialoguem instigando a uma ação-reflexiva, desperta no indivíduo o desejo de mudança e assim serão capazes de transformar a realidade na qual estão inseridos.

Quando levamos a prática do teatro do oprimido para a escola Ruy Araújo inicialmente utilizamos a realidade escolar dos estudantes, todos e todas se reuniam em grupos e dialogavam sobre situações de opressão que tenham sofrido ou presenciado na escola concomitantemente nesse diálogo acontecia muitas reflexões entre os estudantes e surgia diferentes temas como assédio, furto, violência física e psicológica entre outros que poderíamos até fazer interdisciplinaridade com outras disciplinas.

Como o T.O oferece um campo amplo de técnicas, escolhemos apenas duas delas: Teatro Imagem e Teatro Fórum. O Teatro Imagem, se trata de linguagens não-verbais, os participantes buscam formar imagens corporais com questões problemas, a imagem é uma realidade existente sendo, ao mesmo tempo, a representação de uma realidade vivenciada, o que chamamos de imagens de opressão. O Teatro Fórum é uma das técnicas mais utilizadas, ela permite que se realize um debate com o auxílio do coringa, não pretendo contextualizar o papel do coringa porque essas técnicas foram adaptadas quando realizadas na escola. Podemos conceituar o Teatro Fórum sendo:

> Um método em que os atores representam uma cena até a apresentação do problema, (pergunta) e em seguida propõe aos espectadores que mostre, por meio da ação cênica, soluções para aquela situação. É também conhecido como teatro debate, já que o coringa (elemento utilizado nessa forma de teatro para pausar a cena e solicitar ajuda dos espectadores) interfere, pedindo uma solução para o público. Estes poderão sugerir que os atores criem uma nova cena resolvendo a questão, ou também poderão subir ao palco e mostrar como pensou solucionar o problema. No teatro-fórum todos são atores, inclusive o espectador, que nesse caso é chamado de "espect-ator" (SILVA, 2016 p. 34).

As obras de Boal e Freire, reforçam para o país e para o mundo a necessidade do trabalho de mudança social a partir do sujeito, na coletividade, possibilitando-o a construção de meios de atuação frente a um contexto social menos desigual.

Esses dois autores utilizam bastante o termo "transformação da realidade", mas não no sentido de ter alguém para dizer o que precisam fazer, mas ter um mediador para orienta-los na construção de conhecimento, auxiliando no processo de maneira que os próprios sujeitos se identifiquem e encontrem meios de transformar suas realidades. Boal e Freire instigam o sujeito a refletirem sobre suas próprias ações por meio do diálogo, da reflexão dessas ações e essa é a proposta do teatro desenvolvido na escola.

Relação do Teatro do Oprimido com os documentos que rege o Ensino Básico

Não dá para dissociar a vida familiar, social, cultural e escolar, todas deveriam andar lado a lado, dialogar entre em si para que se tenham resultados positivos no desenvolvimento do estudante (em todas as áreas).

Consideramos importante ressaltar o que diz as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no título II dos Princípios e Fins da Educação Nacional no que se refere a educação:

> É inspirada nos princípios de liberdade, nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, o ensino deve ser ministrado seguindo o princípio de igualdade de condições, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber entre outros princípios (BRASIL, 1997).

Quando se fala do "princípio de igualdade de condições" e a "liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, divulgar cultura, o pensamento, a arte", significa que os conteúdos a serem ministrados nas aulas precisam estar pautados nessas condições e infelizmente na maioria das escolas públicas os estudantes precisam ser instigados a isso e na proposta de Boal o estudante é colocado em cena para assim refletir por meio das ações educativas do T.O e consequentemente é possível promover o respeito, a diversidade, a igualdade e equidade entre os estudantes.

Como estamos falando de uma turma do ensino fundamental II, observe o que a Organização das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, diz na parte "2. Princípios Básicos: Éticos, Políticos e Estéticos": I de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; II -

de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e discriminação.

Podemos perceber que até o currículo para ensino fundamental tem como princípio básico o que é trabalho no T.O, as práticas do T.O tem uma prática humanizadora e combate qualquer prática preconceituosa, por meio da ação, o indivíduo é capaz de refletir sobre seu comportamento ele é provocado a uma mudança de mente e uma prática diferenciada, é instigado a sua autonomia diante de situações opressoras que acontecem na escola ou em seu ciclo familiar e social.

Nós poderíamos citar aqui o Plano de Documento da Educação na íntegra, e observaríamos que fala sobre a equidade, redução das desigualdades sociais e regionais, cultivo da sensibilidade, compreensão do ambiente social, político, o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social, entre vários outros assuntos que se pode trabalhar no T.O, citamos aqui apenas para mostrar a semelhança que há com a proposta do T.O.

Práticas do Teatro Imagem e Teatro Fórum na Escola Estadual Ruy Araújo

Um dos principais pontos destacados no T.O e Pedagogia do Oprimido, é o diálogo, na escola isso é essencialmente importante porque nos ajuda a conhecer os estudantes, a consegui fazer interdisciplinaridade com outras disciplinas, a ter acesso a diferentes espaços dentro da escola entre outras questões positivas. O diálogo nos permite exercitar o olhar, a escuta sensível que são características importantes na pesquisa-ação.

O momento de ouvir é fundamental para estabelecer um contato, Madalena Freire filha de Paulo Freire, dizia, em 1983: "Para escutar não basta, também, só ter ouvidos. Escutar envolve receber o ponto de vista do outro (diferente ou similar ao nosso), abrir-se para o entendimento de sua hipótese, para a compreensão do seu desejo". É um dos momentos dedicado a observação, de conhecer o desejo do outro e, assim, conseguir desenvolver metodologias para atender o que se pede e alcançar o que se espera. Madalena se refere aqui a uma escuta sensível, ou seja, sem pré-julgamentos, é buscar meios de entender o outro sem oprimi-lo, saber quando questioná-lo, observá-lo, é entender que escutar é respeitar a opinião do outro, é prepara-lo para também nos ouvir.

Como estamos falando de estudantes de fundamental II, logo, estamos lhe dando com adolescentes que muitas das vezes recebem o apelido de "aborrecentes" e são impedidos de

falar, ou seja, há uma opressão que parte da família e da própria sociedade, então o momento da escuta se faz necessária para que eles entendam que estamos ali para somar com eles, mas nós professores precisamos tomar certos cuidados para que esses estudantes não confundam os sentimentos para com os professores e vice-versa.

Todos os trabalhos teatrais que desenvolvemos seja em espaço convencional ou não, o diálogo é muito presente, com os estudantes do 9º ano da escola Ruy Araújo não foi diferente, era uma turma com em média 35 estudantes, o diálogo foi extremamente importante para estabelecermos o primeiro contato com esses estudantes. Para não ficar algo desorganizado preparamos algumas perguntas que nos permitiu conhecer um pouco esses estudantes e o quão perto estão da arte (seja teatro, música, dança ou artes visuais), além de ter sido um ponto de partida para identificarmos as respectivas potencialidades. Para não ficar algo desorganizado formulamos algumas perguntas: 1) Nome, 2) o que mais gosta de fazer, 3) e 4) se já assistiu ou participou de algum espetáculo teatral. Aulas eram ministradas em roda, pedíamos para os estudantes organizar as cadeiras nos cantos da sala, era sempre um desafio porque a sala era muito pequena.

A resposta da pergunta 4 foi o que mais nos chamou atenção porque a grande maioria dos estudantes disse que gostava de passar tempo no celular jogando jogos online, outros preferiam escutar músicas e apenas um estudante havia tido contato com o teatro. Percebemos o grande distanciamento que esses alunos tinham com a arte e principalmente com o teatro. Logo, já sabíamos que seria desafiador o trabalho devido eles não estarem acostumados com teatro na escola.

Trabalhamos um jogo teatral do Augusto Boal chamado "Zip, Zap e Zump", um jogo de concentração e observação, como a turma era um pouco grande e a sala pequena fizemos dois círculos, um dentro do outro, assim, foi possível instigar o olhar do espectador. Enquanto um grupo desenvolvia o jogo o outro observava. Inicialmente a dificuldade foi grande porque os estudantes não se observavam e não conseguiam ter coordenação motora.

Nesse dia, fizemos esse jogo até todos e todas acertarem e na medida que acertavam aumentávamos a velocidade do jogo. Depois que pegaram o jeito do jogo, de uma forma autônoma começaram a fazer diferente interpretações corporais e isso foi bem interessante para nós professores porque percebemos que eles começaram a abraçar a proposta do jogo.

No final de todos os jogos sempre realizávamos uma roda de conversa, logo no início alguns estudantes reclamavam porque sentiam dores nas pernas, outros relatavam as dificuldades de se concentrar, entre outras observações.

Boal fala sobre sair um pouco desse corpo cotidiano, nosso corpo está sempre em constante movimento, na pressa de pegar um ônibus para não chegar atrasado na escola, terminar rapidamente o exercício para ser liberado mais cedo. Para sair desse corpo cotidiano Boal sugere uma desmecanização corporal e para trabalhar essa questão, no T.O tem um jogo chamado "Corrida em Câmera Lenta", nesse jogo vence quem chega por último. Para trabalhar o espectador separamos em dois grandes grupos, enquanto um fazia o outro assistia, para sempre ter o olhar do espectador que futuramente seriam espectatores e espectatrizes. Esse jogo permitiu que eles percebessem até a maneira que eles andavam, alguns não tiveram paciência, outros bem competitivos, as diferenças foram bem presentes no jogo.

Para potencializar o trabalho em equipe, desenvolvemos um jogo chamado máquina de ritmo também de Boal, sugerimos que um aluno fosse ao centro do círculo fazer um movimento e um som como se fosse uma peça de uma máquina, depois iria outro de um por um até se tornar uma grande máquina, esse jogo pareceu bem complexo para eles, eles não tinham criatividade para desenvolver um som e movimento, foram repartidos em dois grupos escolhido por nós mediadores porque a ideia era que as equipes fosse formadas por estudantes que não tinham hábito de se relacionar, um grupo conseguiu melhor desempenho que o outro. Depois que todos e todas formaram a máquina pedimos para que de um por um fossem desfazendo a máquina, quando estavam apenas dois alunos na máquina perguntamos se a máquina estava potente e eles responderam que não, então explicamos que o trabalho em equipe quando bem trabalhado pode ter resultados positivos e bem mais produtivos do que um trabalho individual.

Esses jogos foram desenvolvidos praticamente em todas as aulas, teve outros jogos de Boal, mas esses foram essenciais para chegar no teatro imagem e teatro fórum.

Para melhor entenderem a opressão, contextualizamos a figura do oprimido e do opressor. Na pedagogia do oprimido, Freire traz a importância de uma pedagogia libertadora, que tem como foco a libertação dos oprimidos frente aos opressores, de uma pedagogia que transforma um ser passivo em um ser reflexivo, que transforma sua realidade e a realidade de outros, a pedagogia que faz com que um ser compreenda sua importância para a humanidade e para isso acontecer utilizamos o T.O aonde os alunos são colocados em cena e outros podendo intervir nas cenas propostas.

Dividimos em cinco grupos e pedimos para que dialogassem entre si sobre uma situação de opressão na qual sofreram ou presenciaram dentro da escola, em seguida deveriam escolher uma das histórias e montar duas imagens, uma imagem que representasse a opressão e a outra seria a solução que resolvesse essa opressão, mas esse último só era apresentado depois que os espectatores e espectatoras já tivessem solucionado a imagem. O espectador tentava identificar o que as imagens representavam, ao identificar sugeríamos para que modificassem a imagem por uma possível solução.

Para melhor entender o teatro imagem pedimos para que alguns estudantes em equipe fizessem a imagem que representasse uma família, todos começaram a ficar um em cima do outro, para eles essa aglomeração representava a união, na visão deles a família representa amor, carinho e uma das estudantes disse: "pelo menos deveria representar isso". Durante o processo fomos entendendo o pensamento dela e ela mesma foi refletindo sobre suas ações.

Em um outro momento, um grupo fez a imagem de um furto que aconteceu na fila do lanche na escola. A solução foi o aluno que presenciou a cena, procurar a direção da escola e dizer o ocorrido e a gestão chamou o aluno que cometeu o furto e deu uma advertência verbal, mas antes dessa solução alguns alunos sugeriram que esse aluno teria que ser humilhado para não fazer mais, outros disseram para chamar a polícia. Pedimos para que refletissem sobre suas palavras e dissemos que na maioria das vezes nos tornamos opressores sem perceber e então surgiu a solução citada.

Uma outra imagem que nos chamou bastante a atenção foi a imagem de uma briga entre duas estudantes, eram cinco estudantes na imagem, duas representando a briga, uma filmando e duas tentando apartar a briga. A maneira que esses estudantes refletiram sobre essa cena nos chamou muito a atenção, porque eles repudiavam a estudante que filmou e não ajudou a apartar a briga. Perguntamos para os espectadores: Qual seria a solução para essa problemática?

Levantou da plateia 3 estudantes e a primeira ação deles foi tirar da cena a estudante que estava filmando, depois desfizeram a briga e colocaram em roda as quatro estudantes. Perguntamos o que representava aquela imagem, uma das estudantes que interviu na imagem, respondeu: Colocamos para todas para dialogar sobre o motivo que estavam brigando porque violência gera violência. Essa prática sem dúvida apresentou a autonomia dos alunos em resolver um problema que talvez tomaria um viés mais violento, uma vez que, são estudantes que vivem em localidades aonde há um alto índice de violência.

No teatro fórum, um grupo escolheu fazer uma cena de assédio sofrido por uma das componentes do grupo, foi preocupante essa cena porque eles encenaram o assédio e vítima estava bem indignada com essa situação que ocorrera com ela, a mesma queria agir com violência para com o estudante que interpretava o agressor. Freire, explica que a vontade do oprimido é ser opressor, a opressão que essa estudante sofreu ativou um mecanismo de raiva em que a mesma queria que ele sofresse uma punição, ela queria que ele se sentisse oprimido da mesma maneira que ela se sentiu. E nessa situação Freire diz que:

> Esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se e a si e aos opressores (...). Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos (FREIRE, 1987 p. 15).

Nessa cena todos os estudantes optaram em resolver a cena com violência, sugerimos uma reflexão mais aprofundada dentro da legislação que ampara a vítima e a própria atitude da mesma diante da situação, ela comentou que no momento do assedio ela não conseguiu ter nenhuma reação. No teatro fórum, há o papel do "curinga", que é o mediador entre o público e plateia e que poderá ser a pessoa responsável para intervir caso não haja divergência de na resolução da problemática, podendo ser dialogada no final da apresentação.

Colocamos um estudante para interpretar o papel do "curinga", ele interviu na cena tirou a menina e ficou no lugar dele, sua primeira em direção ao agressor foi: "Você me respeite", e pediu ajuda dos demais estudantes que estavam na cena, sugeriu a presença de um policial autuava o agressor o conscientizava sobre suas atitudes para com as mulheres, o agressor pedia desculpa para a vítima. A resolução dessa cena estava bem longe do que poderia acontecer na realidade, mas os alunos refletiram sobre todas as atitudes da desenvolvida, é essa proposta do T.O, fazer com haja reflexão e mudança de atitude, ao sair daquele lugar, os estudantes teriam uma mudança de comportamento caso passassem pelo tipo de situação apresentada porque o assedio é algo que acontece com bastante frequência.

Todas as práticas desenvolvidas fazem com que os estudantes reflitam sobre suas ações e entenderem que se tornando opressor não vai mudar a opressão. O T.O possibilita que os estudantes tenha senso crítico sobre suas realidades, suas diferenças, que as situações que acontecem na escola poderá acontecer na sua casa, trabalho , na rua, ou em qualquer outro lugar,

mas fato de terem entrado em cena e sentido um pouco do sentimento do oprimido, será possível criar condições emancipadores de defesa contra qualquer tipo de opressão que possa surgir.

Considerações finais

Os métodos experimentados e apresentados nesse artigo vão além do ensinar, partem para uma transformação social por meio das práticas teatrais desenvolvidas fazendo com que os estudantes tenham autonomia na resolução de problemas que enfrentam dentro e fora da escola.

Para conseguirmos alcançar os objetivos propostas foi preciso observar, dialogar, ter olhar e escuta sensível e concomitantemente identificar o perfil da turma para assim compor e recompor metodologias dentro da proposta do T.O.

Quando pensamos em levar essa proposta para a escola ficamos meios receosos porque são métodos trabalhos em escolas não formais, quando Boal criou essas técnicas não o fez inicialmente para a escola do ensino básico, era usado por camponeses e operários; depois, por professores e estudantes; agora, também por artistas, trabalhadores sociais, psicoterapeutas, ONGs. Primeiro, em lugares pequenos e quase clandestinos. Agora, nas ruas, escolas, igrejas, sindicatos, teatros regulares, prisões entre outros lugares. No Brasil, era utilizada com bastante frequência em movimentos sociais como o MST (O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra). Mas, percebemos a necessidade de desenvolver as práticas do T.O na escola devido ao alto nível de violência verbal, física e psicológicos que tem tido nesses ambientes escolares o que muitas das vezes leva a depressão e até mesmo ao suicídio, é possível assumir que a arte ainda é um dos poucos caminhos que pode reverter esses casos, no teatro imagem e teatro fórum ao colocar os alunos em diálogo entre eles é possível que consigam refletir apenas no ouvir uns aos outros e quando a situação é encenada por esses alunos há uma ação reflexão, aonde os espectadores intervém na cena, refletindo também sobre essa ação.

Os estudantes dessa turma do 9º ano, foram bem presentes durante os jogos e na execução do teatro imagem e teatro fórum e assim, foi possível, perceber que os estudantes refletiam sobre as cenas desenvolvidas, em uma das rodas de conversas uma estudante comentou que não sabia que acontecia determinadas situações encenada por um dos grupos, como por exemplo, um furto na fila do lanche, essas rodas de conversas no final das práticas era de fundamental importância porque era o momento que percebíamos que os estudantes refletiam nas ações propostas por eles, essas práticas contribui para identificar problemas que

estavam acontecendo dentro da escola, promovendo o respeito, a diversidade, igualdade e equidade entre os estudantes.

Referências

BARBIER. René. **A pesquisa-ação.** Brasília: Liber Livro, 2005.

BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto – MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte. V. 7, Teoria e Prática em Artes nas escolas brasileiras. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17ª. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997. (Série alfabetização – métodos 2, alfabetização – teoria I. Título II).

Lei das Diretrizes e Base da Educação - LDB – Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 03/09/2019.

PROFESSOR DE ARTES/ARTES VISUAIS: CONFLITOS DE REPRESENTAÇÃO ENTRE O DOCENTE, O ARTISTA E O PROFESSOR-ARTISTA

Ailzon Gonçalves Rodrigues[1] – UFPA

Agência Financiadora: CAPES

Resumo
Este artigo é resultado parcial da pesquisa realizada para o Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Pará. Pesquisa qualitativa feita com sete professores de Artes de cinco escolas públicas de Belém-PA. E que observou as identidades dos profissionais que atuam no ensino de Artes nas escolas públicas e o seu fazer artístico ou não, tendo como referente os conceitos: professor, artista e professor-artista, implícita nas relações de conflitos moldadas em concepções estereotipadas na área de Artes/Artes Visuais. Utilizou-se como método a entrevista semiestrutura e, por meio da análise destas informações constatou-se que as (auto) representações dos docentes são plurais e distantes da concepção de professor-artista. E o fazer artístico, embora seja importante para o ensino de Artes, é uma atividade que nem todos desenvolvem.
Palavras-chave: Professor de Artes. Artista. Professor-Artista.

Introdução

Ser artista ou professor? Por que essa escolha parece ser tão penosa? E realmente há a necessidade de uma escolha quando se fala em docência e o fazer artístico? Essas atividades não deveriam estar unidas na promoção de um ensino de Artes/Artes Visuais mais significativo? Então, o que impede que isso aconteça em escolas públicas?

Esses são alguns questionamentos deste artigo originário de uma pesquisa realizada para um Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Artes Visuais [2] apresentado em 2018 na Universidade Federal do Pará (UFPA), a qual investigou sete professores de Artes em cinco escolas públicas localizadas em três bairros[3] periféricos de Belém.

[1] Mestrando em Artes na linha 3 - "História, crítica e Educação em Artes" do Programa de Pós-Graduação em Artes-(PPGARTES) da Universidade Federal do Pará (UFPA) com a pesquisa "Entre a docência e o fazer artístico: a atuação de professores-artistas na educação básica de Belém". Graduado em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: ailzongoncalves@hotmail.com.

[2] Intitulado "A atuação de professores de Artes: um estudo de caso sobre a prática docente e o fazer artístico em escolas públicas de Belém".

[3] Icoaraci, Guamá e Terra Firme.

Por meio de entrevistas semiestruturadas, embasadas em um roteiro previamente estruturado com questões norteadoras pertinentes à pesquisa, realizou-se a coleta de dados. As entrevistas foram audiogravadas e transcritas[4] para análise e comparação com estudos teóricos tomados como referências.

O fazer artístico é importante à prática docente, pois seus estudos e experimentações servem como auxílio em sala de aula e estímulo à procura de maiores conhecimentos sobre determinadas técnicas, artistas, movimentos etc. Entretanto, conciliar essas atividades nem sempre é uma tarefa fácil aos professores de Artes, de escolas públicas, por conta da rotina docente que demanda muito tempo desses profissionais; e obrigando-os a colocarem o fazer artístico em segundo plano.

É preciso cogitar-se também como um causa do distanciamento do fazer artístico simplesmente a falta de interesse em desenvolver uma produção artística, por considerá-la desnecessária à atividade docente. Porém, compreendendo a relevância do equilíbrio entre o fazer artístico e a prática docente, e das dificuldades em conciliá-las, surge à figura do professor-artista como o profissional ideal que desenvolveria tanto a docência em Artes quanto o fazer artístico de tal maneira que ambas as atividades seriam beneficiadas[5]. Deste modo, a pesquisa buscou saber sua real existência nas escolas públicas de Belém, partindo da hipótese de que haveria dois profissionais presentes nos espaços educacionais investigados: a) o professor de Artes, responsável pelo ensino de Artes e suas linguagens, que exerceria sua função distante do fazer artístico. b) o professor-artista, o profissional que desenvolveria a docência em Artes com o fazer artístico como atividades complementares uma da outra. Embora não se descartasse a possibilidade de encontrar outros perfis de profissionais nesses espaços.

Considerou-se importante saber quem era este profissional definido como professor-artista e suas principais características. Porém, antes de identificá-lo, era necessário conhecer separadamente os personagens que o compõem (o professor e o artista) e suas respectivas definições/conceituações para chegar a outras noções e terminologias que definem o profissional de Artes/Artes Visuais.

[4] Por se tratar de conversas abertas, ignoraram-se as formalidades, tornando-se conversas coloquiais, depreendidas de regras gramaticais, salientando que o mais importante era a informação dada pelos entrevistados.

[5] É importante ressaltar que não quero colocar aqui um profissional como sendo melhor que o outro unicamente pela produção artística que desenvolve ou não, mas mostrar como o fazer artístico pode contribuir para a qualidade do ensino em Artes. E que nem todo professor precisa abandoná-lo ao exercer a carreira docente.

A docência em Artes e o fazer artístico exercem uma constante relação de conflito que as colocam em patamares distintos, representados pelas figuras do professor e o artista. E sustentados por estereótipos que tendem a inferiorizar o professor como atividade de menor prestígio comparada ao artista.

Este artigo buscou identificar os perfis ou autodefinições dos profissionais responsáveis pelo ensino de Artes/Artes Visuais de cinco escolas públicas de Belém. Essas definições, porém, precisariam ser fornecidas pelos próprios interlocutores a partir de seus entendimentos, suas vivências e experiências no ensino de Artes.

Para analisar essa relação de conflito entre o professor e o artista tomou-se como referência Almeida (2009), Barbosa (1984), Born (2012), Forte (2013) e outros autores que contribuíram nas reflexões acerca da realidade do professor de Artes nas escolas públicas de Belém.

Quem é o professor?

O professor é uma figura importante na construção e transformação da humanidade. Isso é algo inegável para muitos de nós, pois ele é responsável pela formação de outras profissões e a si mesmo. Mas, o que você responderia se fosse questionado sobre a função desse profissional? Tentando fugir de respostas muito óbvias, é preciso considerar que a atividade docente vem sendo exercida desde o surgimento da humanidade e as concepções que se têm a seu respeito são diversas e modificaram-se ao longo das transformações socioculturais. Mesmo assim, ainda reverberam concepções ultrapassadas, pautadas em uma pedagogia tradicionalista, a respeito do professor, muitas vezes, posto como o detentor do conhecimento, que escreve conteúdos no quadro até preenchê-lo completamente e pronto. O conhecimento necessário ao aluno está servido. Cabe ao mesmo copiar e absorver o máximo de informações, aprendendo de fato ou somente decorando o que é considerado útil para a realização de uma prova. Porém, Barbosa (1984) ressalta que esta visão do professor como detentor exclusivo da verdade é algo defasado. Talvez ainda exista profissionais desse tipo nas salas de aula, mas há muitas outras coisas que competem ao professor do que mera transmissão de conteúdos.

Analisando este profissional de forma mais objetiva, chegamos ao conceito dado pelo dicionário "Aurélio" (2001, p. 559), que afirma que o professor "é a aquele que ensina uma ciência, arte, técnica", mas também traz como sinônimo a palavra "mestre" que tem como significado, para além de um título de pós-graduação, o sujeito "que é perito ou versado numa

ciência ou arte" ou "um homem de muito saber" (ibid., 2001, p. 459). Todos esses conceitos são pertinentes para o entendimento desta profissão e o que ela representa para todos nós na condição de professor e aluno, que estarão sempre interligados, em constante troca de saberes. Almeida (2009, p. 84) considera o processo de ensino como uma via de mão dupla que permite o compartilhamento de conhecimentos e experiências de ambos os lados: "é um processo em que o professor e aluno ensinam e aprendem".

Outros autores preferem se referir ao professor pelo termo "educador", sujeito responsável por proporcionar a educação, uma função comumente atribuída ao ciclo familiar, enquanto o ensino e a construção dos conhecimentos seriam o dever da escola. Porém, esses sentidos acabaram que se misturando ou invertendo, na atual sociedade em que vivemos, e a tarefa de educar, de proporcionar o desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais, valores éticos, morais e conduta do indivíduo, torna-se também o dever do professor.

Atualmente, é mais comum e aceita a utilização do termo "mediador" associado ao professor, pois ele é considerado um dos personagens essenciais na construção do conhecimento. Ferraz e Fusari (2009, p.73) destacam que o trabalho do professor é "intermediar os conhecimentos existentes" e proporcionar meios necessários para que novos estudos aconteçam. Logo, ao professor não caberia mais a tarefa de "transmitir" saberes prontos, mas disponibilizar mecanismos para que os próprios alunos construam caminhos que os levem ao aprendizado. Rios (2001) destaca a importância de pensar no professor enquanto intermediário entre o educando e a realidade, construindo conhecimentos para transformá-la à medida que transforma a si mesmo. Complementando esta fala, Selbach (2010, p. 19) afirma que "A verdadeira aprendizagem é o processo que começa com o confronto entre a realidade do que sabemos e algo novo que descobrimos, uma maneira de encarar a realidade [...]". Nesse sentido, o aprendizado só é concretizado, como um ensino verdadeiro, quando desperta a curiosidade do educando para transformar a si próprio e sua realidade.

Hoje em dia, em meio à desvalorização da educação, torna-se cada vez mais difícil para professor a tarefa de construir o conhecimento em sala de aula junto com seus alunos. Loponte (2005, p. 15) reitera a dificuldade de ser professor em escola pública salientando problemas como o excesso de alunos, o demasiado tempo dedicado à instituição sem a recompensa devida. Para a autora "há tantos problemas para enumerar, e novamente repetir" porque, apesar de todas as constatações, pouco se faz pela melhoria da educação no país.

Em meio a esse cenário de desilusão é utilizado o termo "vocação" para atribuir ao professor um caráter mais intimista e especial, uma profissão destinada, reforçada por frases do tipo: "Ah, fulano nasceu para ensinar". Embora a atuação docente mude de um profissional para outro, o ato de ensinar surge como um talento nato, e que faz com que muitos se mantenham persistentes nesta atividade. Então, a profissão torna-se missão, principalmente em escolas públicas, que raramente oferecem as condições mínimas para se trabalhar de forma digna. Selbach (2010) afirma que o trabalho do professor, enquanto missão, é tornar a sala de aula todos os dias um lugar privilegiado para que os alunos desenvolvam pesquisas, investiguem, analisem e identifiquem as mais variadas linguagens artísticas no mundo. E, muitas vezes, atrelada a essa ideia de vocação para exercer esta função e receber este nome, o profissional deve vestir a camisa da educação e arregaçar as mangas em sala de aula para poder dizer-se professor.

O mito do artista

Pensar na arte e no artista é extremamente complexo, pois são palavras que têm seus conceitos associados a vários significados e, mesmo assim, nenhum chega a um senso comum.

> Dizer o que é arte é coisa difícil. Um sem-número de tratados de estética debruçou-se sobre o problema, [...] procurando definir o conceito. Mas, se buscamos uma resposta clara e definitiva, decepcionamo-nos: elas são divergentes, contraditórias, além de frequentemente se pretenderem exclusivas, propondo-se como solução única. (COLI, 1947, p. 07).

Porém, dando uma atenção especial ao papel do artista nesta pesquisa, cabe a nós a tentativa de entender quem é este profissional, o que ele representa no campo da arte e como é visto atualmente em nossa sociedade. Ressalto, porém, uma concepção levantada por autores/as em suas pesquisas, e que se mostra presente na cabeça de muitas pessoas, a respeito da figura do artista associado ao gênio, um ser de destaque com habilidades excepcionais que poucos conseguem alcançar.

> O conceito de artista, firmado na Renascença, traz a genialidade atrelada à legitimação de um "verdadeiro" artista. Essa noção ainda aparece em certos discursos sobre arte, o que continua, por vezes, a fixar a criação artística individual, ligada a um talento ou dom. (BORN, 2012, p.50, grifo da autora).

Rachel (2013, p.10) ressalta a necessidade de desconstruir a imagem que ainda se tem do artista como gênio que possui habilidades únicas, pois esta visão nada mais é do que um "Discurso romântico apropriado pelo mercado de arte com o intuito de criar nichos de consumo e confinar a produção artística em instituições lucrativas que atravessam o universo dos museus e galerias até chegar à indústria cultural".

Assim como existe a ideia de vocação associada à figura do professor, também há a concepção de que o sujeito nasceu para ser artista. É o chamado "dom" para a arte, uma dádiva divina concedida a poucos, para explicar horas, dias, semanas e até mesmo anos de dedicação a estudos, pesquisas, experimentações para o desenvolvimento de determinadas habilidades ou técnicas. E esta visão romântica atribuída ao artista ainda prevalece nos dias atuais e serve como justificativa à crença de que não é possível ensinar ou aprender arte. Entretanto, Barbosa (1984, p. 159) afirma que este é um conceito errado que se tem sobre a arte e também sobre a educação. E quem pensa dessa maneira carrega consigo uma ideia medieval da arte como inspiração divina. Uma arte produzida pelo próprio Deus tomando o ser humano como instrumento, e que "Neste caso, realmente, arte não se ensina".

Atualmente, quando se fala em artista, é comum associá-lo a alguém famoso, que possui trabalhos conhecidos nacional ou internacionalmente. Esta concepção está muito atrelada a figuras atuantes no mercado da música, do cinema etc. que possuem trabalhos que proporcionam fama e riqueza. Uma visão constantemente alimentada pelas mídias, nas quais os profissionais desta área costumam apresentar e divulgar seus trabalhos.

Percebe-se que, assim como o professor, a figura do artista apresenta várias definições, porém, geralmente relacionadas a características ou habilidades excepcionais em alguma linguagem da arte, principalmente o desenho e a pintura. Ou associado à fama, prestígio e liberdade de expressão, característica raramente ligadas à maioria dos profissionais da educação.

Professor-artista ou artista-professor?

Estes termos podem parecer sinônimos para designar o profissional da arte, que desenvolve atividades como professor e artista. Todavia, talvez os conceitos não sejam o equivalente a regra matemática de que "a ordem dos fatores não altera o produto". Logo, vejo distintos significados para as palavras compostas, professor-artista e artista-professor, utilizadas por alguns autores nesta pesquisa.

Analisando gramaticalmente, na palavra composta professor-artista, a primeira (professor) assume o papel de sujeito, substantivo definido que rege o sentido da palavra. Enquanto a segunda (artista) ocupa a função de adjetivo do sujeito, dando a ele uma qualidade específica. Logo, o substantivo sempre possui prioridade na palavra composta. E isso demonstra que há diferença entre os termos, pois, entende-se que o professor-artista, mesmo possuindo qualidades de artista é antes de tudo um professor e sua atividade artística gira em torno da docência. O oposto também se aplica ao artista-professor que tem a profissão do artista como prioridade mesmo conciliando as duas atividades.

Para Forte, as terminologias professor-artista e artista-professor possuem sentidos diferentes que o fazem optar pelo uso da primeira em suas investigações a respeito da formação de professores em Artes Visuais:

> [...] priorizo o termo professor-artista, por entender que ele indica uma docência que se manifesta juntamente de processos artísticos/subjetivos/poéticos. Diferentemente do artista-professor, que no meu ponto de vista está direcionado ao profissional que assume as responsabilidades de artista que produz para o meio artístico e de professor que produz para o meio docente. (FORTE, 2013, p.40).

No entendimento de Almeida (2009) o artista-professor consiste no profissional que ensina e possui a experiência da atividade criativa. E utiliza o termo para designar o profissional da arte que exerce a função de professor, mas se considera prioritariamente artista, mesmo a carreira docente garantindo-lhe estabilidade financeira para atuar como artista.

Outros autores, como Eusse, Bracht e Almeida (2016, p. 13), utilizam o termo professor-artista sem relação direta com o fazer artístico, mas como uma ação enquanto professor. Visualizam a prática pedagógica como produção artística. "A obra do professor, à semelhança da obra de arte, não gera produto que se dispõe a outros para seu uso". Para eles a criação do professor-artista "é um fenômeno vital", o que exige uma função para além do saber científico, teórico e prático em sua profissão. A prática pedagógica, entendida como o trabalho artístico, é constituída no contato com outras pessoas, isso faz com que o início e o fim das obras sejam sempre diferentes. Ou seja, a relação entre professor e aluno é fundamental para a construção da obra, que se faz em sala de aula na troca de conhecimentos.

A partir desses breves conceitos que demostram a relação do fazer artístico e a prática docente, em torno do professor-artista e do artista-professor, podemos seguir neste texto para entender como eles são percebidos na realidade da sala de aula. E, diante de tantos problemas

enfrentados neste espaço, torna-se mais difícil saber qual o melhor profissional, entre tantos perfis identitários que se apresentam, para atuar nas escolas públicas ou qual o mais capacitado para a tarefa de ensinar Artes. Talvez, a mais correta afirmação fosse à de que o profissional ideal não existe, pois, o professor e seus conhecimentos apenas se adequam às condições oferecidas nos espaços de trabalho, buscando alternativas para suprir suas necessidades ou proporcionar mudanças para a melhoria do ensino em sala de aula.

Professores e suas (auto) representações em Artes

Os resultados parciais das entrevistas[6] com sete professores de Artes serão apresentados a seguir como forma de refletir sobre o professor-artista e as identidades desses profissionais.

Esta atividade foi algo mais complexo de se realizar, pois, mesmo que os interlocutores apresentassem características de um professor-artista, esta definição caberia a eles mesmos. No entanto, percebeu-se que muitos não gostavam, ou se sentiam constrangidos, de serem chamados de artistas. Talvez pelo peso que este termo ainda carregue consigo em sua definição, mesmo que erroneamente, mas que faz com que os professores não se identifiquem com estes conceitos e representatividade no cenário da arte:

> Eu não gosto muito de ser chamado de artista porque eu acho estranho "ah, eu sou artista", não sei, eu acho esquisito [...] porque parece que o artista tem uma coisa do salão e aí, como eu não me identifico; mas eu aceito.

Devido atuação em sala de aula, alguns professores se identificavam facilmente com os termos professor de Artes e arte-educador, comuns entre os profissionais da educação. Essas definições deviam-se ao fato de considerarem que o papel desses profissionais era levar o conhecimento de Artes ao aluno, mostrando que suas linguagens faziam parte da vida:

> [...] eu sou professora de Artes, eu sou arte-educadora. Porque eu tento, o máximo que eu posso repassar os meus conhecimentos, para os meus alunos, de Artes, eu tento envolvê-los nisso, eu tento mostrar que a arte está em todo lugar, eu tento mostrar que a arte é algo que ele vai levar para a vida dele.

[6] Há que se destacar aqui que foram ignorados os erros gramaticais e/ou ortográficos presentes em trechos das entrevistas com os professores de Artes e que foram tomadas como citação, pois são originários de uma conversa de cunho informal. Desta maneira, reitero que me atentei mais às informações transmitidas por essas falas do que às regras formais de escrita. E as citações diretas fogem as normas da ABNT, estando todas recuadas 4 cm da margem, independente da quantidade de linhas, como forma de destaque às falas dos professores.

Porém, para alguns dos entrevistados, as definições estavam relacionadas às limitações estruturais da instituição de ensino, ou seja, só poderiam ser o profissional da arte permitido pelas condições oferecidas no ambiente escolar:

> Eu acho que [...] a gente não tem tanto espaço pra trabalhar e a gente se restringe mais a sala de aula, infelizmente. Pelo menos é onde que eu tenho uma carga horária maior, que é o Estado, eu percebo que é mais a arte como educação mesmo. Mostrar qual a importância dela, de que forma a gente pode trabalhar. Não muito parte prática, mas tentando trazer alguma coisa daquele conteúdo que tu vai dando pro prático, mas não do jeito que tu queria, mas de acordo como dá, entendeu?

Em meio às definições questionáveis, havia professores que não tinham exatidão ao se identificarem enquanto profissionais atuantes no ensino de Artes. Alguns consideravam que o perfil identitário estava relacionado ao entendimento e vivência na atividade decente, levando-os a pensarem no professor de Artes e o arte-educador como profissionais que exercem diferentes funções no ensino de Artes:

> [...] eu prefiro só como professor de Artes mesmo. É a minha função. A gente vai pelo que a gente está todos os dias aí. [...] o arte-educador ele está mais antenado com a questão da importância do ensino da arte na educação, todos os estudos pedagógicos. E a minha função não, é aqui e lá com os alunos mesmo, aluno de ensino básico somente.

Embora a diferença esteja mais relacionada a um período histórico, no qual se usava um termo em detrimento de outro. Porém, havia professores que tinham uma definição bem mais simples para os termos, como o desuso:

> Então, ao todo são 24 anos praticamente que eu já tenho trabalhando como professora de Artes. Que antes se falava em Educação Artística, mas agora, acho que já fechou que é Artes, pessoal fala professora de Artes. Então, era muito grande falar todo o nome Educação Artística, né? Aí falam professora de Artes[7].

[7] Sobre esta fala é necessário fazer alguns esclarecimentos a respeito dos termos. O curso de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas foi criado em âmbito nacional na década de 1970 para atender a inclusão do ensino da arte no currículo escolar (não como disciplina, mas atividade) com o título Educação Artística, conforme o Art. 7º da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional- LDB nº 5.692/71. Porém, em 1996, com a criação da nova LDB nº 9.396/96, a expressão Educação Artística foi substituída pelo termo Arte, tornando-se disciplina obrigatória na educação básica nacional.

Outros professores viam a definição como algo além das tantas terminologias criadas em cima do profissional responsável pelo ensino de Artes, era algo que estava de acordo com o perfil de atuação de cada um:

> Eu acho que, talvez a definição seja um pouco mais além. Tem uma definição da etnocenologia que fala o artista-pesquisador-participante, eu acho que esse é o meu perfil como professor [...] Então eu sou artista, eu sou pesquisador, eu sou participante daquilo que eu faço.

Apenas um dos interlocutores definiu-se como professor-artista por entender que o professor e o artista estavam tão interligados ao ponto de confundirem-se:

> [...] eu vejo assim de uma forma tão entrelaçada o professor e o artista, cara. Porque todos os dois são propositores. Eu acho que, tanto o professor quanto o artista ele quer causar. [...] É muito louco quando tu chega com uma proposta, que tu vê assim, eles, sabe, a maioria motivada, empolgada pra fazer isso. É bem bacana. Cara eu acho que não tem diferença nenhuma entre professor e ser artista.

As ações desenvolvidas pelo professor, em sala de aula, eram vistas como um processo artístico. E, assim como o artista, o trabalho docente sensibiliza, provoca e promove reflexões e questionamentos sobre o espectador/ aluno por meio da arte. Nesta concepção do fazer artístico inerente ao professor, Barbosa (1984 apud Almeida 2009) considera que o artista também é um educador, mesmo que não atue dentro da sala de aula, haja vista toda obra, mesmo não intencional, possui um caráter didático na formação de um gosto estético.

Para Born (2012, p. 101), enquanto professora e artista, essa relação entre as profissões contribui para desmitificar a ideia que persiste sobre artista como um ser genial ou com dom para a arte. Mas, não nega a existência desse pensamento nas escolas: "[...] atualmente ainda é visível em muitas práticas pedagógicas, a presença dessa concepção de arte e de artista, o que incentiva os estudantes a criação de uma noção ainda modernista relativa a arte". Concepção equivocada presente nos espaços educacionais sobre a arte e o artista que, de certo modo, afasta-os do cotidiano e realidade dos estudantes, tornando-os intocáveis, sublimes aos olhos do espectador; inatingíveis. Uma arte vista unicamente como objeto de contemplação, feita por poucos e apreciada por uma minoria.

Ser artista ou professor?

Para Forte (2013) o artista e o professor ainda se chocam em determinadas situações e os estereótipos prevalecem para separá-los. Assim, de um lado encontra-se o artista com sua ousadia em busca de transformações e do outro está o professor submetido às regras impostas pelos espaços/ instituições educacionais nos quais está inserido. E ainda prevalece a ideia de imposições de limites que não podem ser rompidos entre as carreiras. Segundo Forte, é construído um imaginário em torno do professor e do artista com a carga de significados distintos.

> Muitas vezes esse imaginário é o professor como aquele que é responsável por ensinar, fazer-se entender e fazer com que os alunos entendam o conteúdo a ser passado, e o artista aquele que é livre para se expressar, que pode viajar em pensamentos e produzir subjetivamente aquilo que compreende da vida. (FORTE, 2013, p.46).

Almeida (2009, p. 71) destaca em sua pesquisa que a escolha dos artistas-professores pela carreira docente em paralelo a carreira artística se dá pela certeza de que ser professor é a carreira que mais permite conciliar com o fazer artístico. E ressalta que "o ensino dentre as inúmeras possibilidades de trabalho, é aquela com que mais se identificam". Neste sentido, Almeida (op. cit. p. 72) pondera que, infelizmente, não há muitos caminhos a seguir que garanta certa estabilidade, pois "Para quem faz arte, acaba sendo uma das poucas alternativas possíveis. Viver de arte é praticamente impossível, mas também não se pode deixar de fazer".

Considerações finais

A pesquisa que deu origem a este artigo investigou sete professores, responsáveis pelo ensino de Artes, de escolas públicas de Belém para analisar a relação da atividade docente e o fazer artístico. E sabendo da importância dessas atividades para o ensino de Artes, buscou-se entender as razões que, muitas vezes, impedem com que isto aconteça.

A hipótese inicial levantada era de que haveria nas escolas públicas dois profissionais de Artes, baseados em conceitos simples relacionados ao seu fazer artístico. O primeiro seria o professor-artista, que desenvolveria tanto a docência quanto o fazer artístico de forma equilibrada e complementar. Enquanto o segundo, o professor de Artes, desenvolveria a atividade docente afastada do fazer artístico.

As falas dos entrevistados constataram que apenas um dos professores identificou-se com o termo professor-artista, por considerar o processo artístico como uma atividade inerente a ação docente. Alguns dos entrevistados preferiram definições como professor de Artes e arte-educador. Enquanto outros utilizaram definições diferentes para justificar sua prática em sala de aula.

Os conflitos apresentados na pesquisa, entre o professor e o artista, estão relacionados diretamente a papéis estereotipados estabelecidos socialmente e que colocam estes profissionais em diferentes categorias em Artes/Artes Visuais. Mesmo assim, a cooperação entre as atividades proporciona maiores benefícios para o ensino de Artes. E, apesar da docência garantir maior estabilidade financeira, é vista como atividade inferior ao artista, que se encontra ligado à figura do gênio com habilidades sobre-humanas que nem todos possuem, dando a arte características de exclusão.

Esta pesquisa traz como contribuição o entendimento da importância da relação da docência com o fazer artístico para a promoção de um ensino de Artes mais significativo, mesmo diante das dificuldades que a atividade docente possui. Também mostra o quão pode ser diversificada a identidade dos profissionais de Artes nas escolas públicas, mesmo que tenham formações semelhantes, pois suas identidades são constituídas a partir do contexto da atuação docente e as informações, pesquisas e experimentações artísticas.

Referências

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. **Ser Artista, Ser Professor**: razões e paixões do ofício. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação:** conflitos/ acertos. São Paulo: Max Limonad, 1984.

BORN, Patriciane Teresinha. **Entre a docência e o fazer artístico:** formação e atuação coletiva de professoras artistas. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto alegre, 2012.

COLI, Jorge. **O que é arte?** São Paulo: Brasiliense, 2013. (Coleção primeiros passos; 46).

EUSSE, Karen Lorena Gil; **BRACHT**, Valter; **ALMEIDA**, Felipe Quintão de. **A prática pedagógica como obra de arte:** aproximações à estética do professor-artista. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 2016. (Vol. 38, Ed. 1, Jan/Mar 2016, pag. 11-17).

FERRAZ, Maria Heloisa. De T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do ensino da Arte**: fundamentos e proposições. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar:** O minidicionário da língua portuguesa. 4 ed. rev. ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FORTE, Marcelo. **Atravessando territórios**: fazendo-se docente-artista no processo de formação. 2013. Dissertação (Mestrado em Arte e Cultura Visual) - Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas.** 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SELBACH, Simone. **Arte e Didática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção Como Bem ensinar/ coordenação Celso Antunes) Vários autores.

RACHEL, Denise Pereira. **Adote o artista não deixe ele virar professor**: reflexões em torno do híbrido professor performer / Denise Pereira Rachel. - São Paulo, 2013.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2001. – (Coleção Questões da Nossa Época; v.16).

RODRIGUES, Ailzon Gonçalves. **A atuação de professores de Artes:** um estudo de caso sobre a prática docente e o fazer artístico em escolas públicas de Belém. 2018. Monografia (Licenciatura em Artes Visuais) Faculdade de Artes Visuais- Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

"QUEM PROCURA ACHA": O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE UM NOVO OLHAR PARA AS COMUNIDADES DE SÃO FRANCISCO DO CONDE A PARTIR DA EXPERIÊNCIA EM AUDIOVISUAL NA ESCOLA

Marcicleyde dos Santos Costa[1] – UFBA
José Umbelino de Souza Pinheiro Brasil[2] – UFBA

Resumo
Articulando Educação, Escola e Audiovisual, este artigo discute sobre o trabalho "YouTubers CEAS-Comunidade", desenvolvido na disciplina de Artes Visuais e realizado na instituição pública de ensino Centro de Estudos e Aperfeiçoamento do Saber (CEAS). Refletir sobre princípios, linguagens e metodologias que dialoguem com o contexto e realidade concreta dos educandos é um dos caminhos para o alcance de uma formação humanística e de valorização da sua cultura e identidade. Assim, percebeu-se que a inserção e a prática da linguagem audiovisual e digital em diálogo com uma formação humanística colaborou para a construção de um olhar de valorização da cultura e identidade por parte dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.[3]
Palavras-chave: Escola. Audiovisual. Identidade.

INTRODUÇÃO

Educar o olhar para o contexto social e imagético é um dos objetivos do ensino contemporâneo. Em formatos impressos, digitais e audiovisuais, cotidianamente estar-se em contato com imagens carregadas de discursos que podem ser problematizados dentro da escola no sentido de construir uma leitura crítica de tais imagens. Assim, este artigo irá discutir a experiência de alunos e docente sobre o trabalho audiovisual "YouTubers-Ceas Comunidade"[4] à luz do projeto *Inventar com a diferença: cinema, educação e direitos humanos* e da obra *Inevitavelmente Cinema: educação, política e mafuá* (MIGLIORIN, 2015), além das

[1] Docente em Artes Visuais (FAC) / Mestranda em Ensino de Artes pelo Programa Profissional em Artes-ProfArtes / Professora de Artes Visuais no Centro de Estudos e Aperfeiçoamento do Saber (CEAS). Email:marcicleydy@gmail.com

[2] Coautor: Professor Pós-Doutor da Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia.Email:umbelino@ufba.br

[3] - Este artigo foi comunicado no II Encontro Internacional da Rede Visível em setembro de 2019.

[4] Disponível em: <https://youtu.be/82-oeKfxTVg>.

referências trabalhadas na disciplina Iniciação e Criação em Cinema e Audiovisual, componente curricular do Programa Profissional em Artes- ProfArtes.

Este trabalho foi desenvolvido na disciplina Artes Visuais no Centro de Estudos e Aperfeiçoamento do Saber (CEAS), instituição pública de ensino localizada em São Francisco do Conde, município do recôncavo baiano integrado à região metropolitana de Salvador. Ao longo deste artigo, será relatado o trabalho cujo intuito foi a contribuição para a construção de um olhar de valorização por parte dos alunos às suas próprias comunidades que os levassem a ressignificar suas identidades como sujeitos pertencentes aos seus lugares de vivência, ao mesmo tempo conectados com o universo tecnológico globalizado.

O processo de formação e criação no trabalho perpassou por um esforço em explorar aspectos humanísticos e imagéticos da linguagem audiovisual e os aspectos humanísticos da formação escolar. Ao dialogar com as bibliografias que pensam Educação, Audiovisual e Escola, analisou-se o trabalho "YouTubers- Ceas Comunidade" refletindo sobre: cultura e identidade; universo digital e escola; imagem e diálogo com o outro; escola, audiovisual e comunidade; ética e estética no ensino; e reconhecimento das subjetividades.

Em resposta ao questionamento "Quais são os lugares interessantes ou culturalmente importantes na sua comunidade?", a resposta imediatamente dada pelos alunos de 6º e 9º ano do ensino fundamental, em sua maioria, foi "Nada". Ao serem questionados se possuem canal na plataforma Youtube, alguns responderam animadamente: "Sim". Mediante essas repostas, foi proposto um desafio aos alunos: "Vocês poderiam produzir um vídeo em um minuto, individualmente ou em equipes, apresentando o que achar interessante na sua comunidade, divulgar no Youtube e posteriormente exibir no Voarte[5]? A resposta de boa parte dos alunos foi "Sim".

O CEAS está localizado no Caípe, distrito de São Francisco do Conde, mais precisamente no bairro Alto da Bela Vista, popularmente conhecido como Caípe de Cima (assim chamado por estar situado num trecho elevado do distrito). De maneira geral, o distrito possui marginalizações socioeconômicas e escassas possibilidades de socialização entre os moradores, o que torna a escola um dos principais espaços de convivência dos alunos. É possível que tal carência seja um dos motivos para a resposta dos alunos a respeito de suas comunidades. Os bairros ou povoados que aparecem nos vídeos produzidos são: Santo Estevão, Ilha das Fontes e Muribeca.

[5] Trata-se de um festival institucional de arte promovido pela Secretaria de Educação do município em questão.

IMAGENS E IMAGINÁRIO NO AMBIENTE ESCOLAR

Conforme Barbosa (2010), a educação do olhar é uma necessidade do ensino de Arte contemporâneo devido ao universo cotidiano de imagens repleto de mensagens e discursos. A leitura dessas imagens são feitas a partir de distintos repertórios de conhecimento e o papel da escola é ampliar tal repertorio para possibilitar a leitura crítica a partir do contexto dos alunos.

Pensar uma escola que estimule a construção do conhecimento sob a ótica do contexto social do aluno é compreender sua forma de sociabilidade e comunicação dentro e fora do espaço escolar. É nesse sentido que refletiu-se a presença do universo digital na escola. Ditos "nativos digitais", a familiaridade dos alunos com as novas tecnologias (celular, internet, tablets) é uma realidade que adentra a escola; necessita-se, daí, pensar estratégias de ensino que insiram este repertório tecnológico de forma didática. Conforme Migliorin (2015, p. 119):

> Mais do que uma linha de ruptura, o mundo digital parece entrar como mais um dos elementos constituintes dos modos de o conhecimento se fazer e não como um definidor em que os nativos digitais teriam vantagens, desvantagens ou especificidades em relação aos imigrantes digitais.

O que o autor chama de imigrantes digitais são os professores. A partir do que cita Migliorin, pode-se dizer que o universo digital, embora seja mais uma possibilidade de produção de conhecimento, não encerra em si a sua construção. Assim, mesmo não sendo próximo aos aparatos tecnológicos ou com todas as habilidades para manuseá-lo, o professor deve inseri-lo em sua prática escolar. No entanto, conforme alerta Migliorin (2015), é necessário não apenas pensar nos recursos digitais com fins didáticos, mas quais "conexões" eles permitem fazer.

Essas conexões do universo digital na escola em questão foram pensadas a partir do aparelho celular enquanto dispositivo digital, ou seja, como "estratégia narrativa". Entender essas conexões é compreender que este dispositivo é o de maior acesso dos alunos da escola. É compreender as relações internas e externas à escola que os alunos constroem com o uso do celular. É entender como podem atuar criativa e criticamente com a câmera do seu próprio celular. Nesse sentido, ao analisar este trabalho, percebeu-se as possibilidades de o aluno criar com celular uma imagem que recortasse espaços e campos de sentido de sua comunidade e que ao mesmo tempo colocassem em crise o seu imaginário sobre esses mesmos lugares de vivência.

Essas conexões também dizem respeito à ideia de se questionar o imaginário representado nas próprias telas do celular às mãos desses sujeitos. Esse universo digital produz imagens que apresentam um universo de representações distantes da realidade cotidiana dos alunos. Por isso, é relevante o pensamento de Barbosa (2010) sobre educar o olhar para fruir e interpretar essas imagens. O trabalho "YouTubers CEAS-Comunidade", pode-se inferir, proporcionou o diálogo desses universos – dos alunos e do mundo –, suscitando leituras e releituras dessas imagens.

Torna-se imprescindível, assim, a mudança de um olhar e a valorização de subjetividades e diferenças. Os princípios do projeto Inventar com a diferença dialogam com os objetivos não inicialmente traçados à risca, mas que ao longo do processo foram percebidos e conquistados no trabalho "YouTubers CEAS Comunidade". "Todo estudante é capaz de fazer cinema". A partir desta compreensão do projeto, podemos estender esse princípio para "Todo estudante é capaz de produzir audiovisual"; "Todo estudante é capaz de produzir imagens"; e "Todo estudante é capaz de produzir imagens audiovisuais" que inventem uma realidade que o dote de ferramentas para compreender sua realidade e ao mesmo tempo enriquecê-lo criativamente.

Acreditar que todo estudante é capaz de produzir imagens audiovisuais "criativa e criticamente" só é possível quando o professor compreende que o processo de ensino exige princípios éticos e estéticos, conforme afirma Freire (1996 apud YAMASAKI; OLIVEIRA; FARIAS, 2017) Seguindo este princípio,

> Assumir um posicionamento estético e ético na educação de seres humanos é incentivar que o olhar para o rosto de cada sujeito, em sua diversidade histórica, étnica e cultural possa ampliar-se, e aprofundar-se, sobre o humano que nos habita. É compreender a beleza de cada um, dentro da sua cultura e dos seus modos de viver [...] permite-nos ser capazes de apresentar uma educação que desenvolvam a criticidade e autonomia de educadores e educandos para se apresentarem como são, e legitimar seus conhecimentos de mundo, a forma como apreendem a sociedade onde estão inseridos e o respeito às suas singularidades. (YAMASAKI; OLIVEIRA; FARIAS, 2017).

Assim, cabe aqui identificar quais princípios éticos e estéticos foram extraídos da experiência do trabalho em análise. Do ponto de vista ético, está a valorização do aluno enquanto sujeito que "ensina ao aprender e aprende ao ensinar". Por diversas vezes, ao longo do processo do trabalho, foi solicitado aos alunos quais melhores soluções e caminhos de programas de celular para todas as etapas da realização do trabalho. É também dar liberdade de

escolha em realizar ou não o trabalho, pois houve desistências ao longo da realização, além de valorizar os entraves técnicos e os momentos de conflitos pessoal e coletivo que surgiram durante o processo. A percepção ética está na ampliação do olhar destes alunos para as suas referências culturais através de uma ferramenta que valorize seu contexto tecnológico ao mesmo tempo em que são estimulados a valorizarem suas identidades. Tal identidade, conforme Hall (2006), configura-se como um processo fluido e contínuo, em que aspectos étnicos, culturais, históricos, nacionais encontram-se articulados.

A dimensão estética está na escolha de uma linguagem que permita aos alunos se enxergarem na produção e no produto deste trabalho. "Acreditamos que a linguagem audiovisual e o uso do cinema como dispositivos de sensibilização e de reflexão sobre a humanidade são ricos espaços-tempos de formação humanística" (YAMASAKI, 2017). Essa formação humana é a locomotiva do projeto Inventar com a diferença. Essa dimensão, identificamos também no trabalho "YouTubers CEAS-Comunidade", pois, assim como o projeto, pôde-se perceber o alcance do trabalho no sentido de explorar a "sensibilização e do diálogo com o outro". Produzido individual ou coletivamente, todas as etapas do trabalho, da concepção à fruição, todos compartilharam uma experiência humana e estética.

Fig 1. Abertura do trabalho YouTubers CEAS-Comunidade – 12\12\2018- Captura de tela- São Francisco do Conde-BA.

Fonte: Elaborado pelo autor (a)

APRENDIZAGEM E INCLUSÃO DIGITAL

Afirmando ser mais "ágil" e "aleatório", Prensky (2001) pontua que a atual forma de aprendizagem dos alunos contrasta com as metodologias tradicionais de ensino embasadas em quadro e aula expositiva. Para ele, no processo de ensino aprendizagem, onde professores e alunos são os protagonistas, existe um largo hiato entre a forma de mediar dos docentes e a

forma de aprender dos alunos. Conforme o autor, existe uma resistência dos professores, "os imigrantes digitais", em relação às inovações tecnológicas, que podem ser incluídas em sala de aula. O autor defende que a inclusão destes repertórios digitais exige pensar novas metodologias e novos conteúdos educacionais.

Ele cita que o ensino realmente comprometido com a aprendizagem do aluno exige que o professor, em qualquer área do conhecimento, saia da zona de conforto e busque metodologias novas e efetivas de aprendizagem em sala de aula. Pensando por essa perspectiva, quais os caminhos em que o professor imigrante digital pode se conectar aos moldes virtuais de ensino aprendizagem? Demo nos traz possibilidades desta compreensão a partir da noção de *autoria* como característica das novas tecnologias que podem ser usufruídas pela educação enquanto instrumento do saber.

Demo defende que educação como um espaço de aprendizagem e formação precisa se alinhar ao contexto digital (informática, internet, interatividade) baseada nas contribuições das TICs. Para o autor, escola, professor e métodos estão obsoletos ao passo que as tecnologias estão em constante mudança. Afirma que a autoria é uma forma de construir sabres com liberdade rompendo com a forma intuicionista dos modos formais de ensino apresentados pelas escolas. A construção do seu próprio saber por parte do aluno já faz parte da concepção de educação que é exercido atualmente; no entanto, para ele, ainda está enraizada em mecanismos tradicionais e que não dialoga com os modos de aprendizagem em que os alunos estão imersos.

Seguindo este raciocínio, pontua-se como o trabalho YouTubers CEAS-Comunidade iniciou alguns passos importantes para ressignificar os mecanismos de ensino criticado por Demo e criou possibilidades para o processo de autoria dos alunos. Na medida em que criavam conteúdos sobre suas comunidades para as mídias digitais, os alunos construíram conhecimento de maneira flexível e com mais liberdade, explorando suas formas de aprendizagem neste contexto digital.

Para lidar com este novo ambiente, o autor discute a ideia do argumento de autoridade do professor. Com este novo cenário, ele diz não caber mais ao professor se colocar como único sujeito possuidor do conhecimento legitimo, pois a internet possibilita conhecimento aos alunos às vezes para além do domínio dos professores. Porém, defende que a presença do professor é indispensável para aproximar o conhecimento construído pelo aluno no ambiente informal em conteúdo fundamentado e calcado numa experiência de autoconstrução dentro da escola. Incontáveis vezes foi solicitado no processo do trabalho aqui analisado contribuições dos alunos

sobre quais sítios e/ou programas da internet solucionavam diferentes demandas técnicas do trabalho ao passo que os conceitos técnicos dessas contribuições eram problematizados em sala.

Para Demo, as escolas poderiam ser o ambiente educacional adequado para a inclusão digital, pois as novas tecnologias promovem novas habilidades e carregam o que ele chama de "próprias expressões de alfabetização". Assim, ele apresenta a assimilação das TICs no processo de ensino aprendizagem como um caminho para mudanças na educação. Essas transformações para se realizar, no entanto, perpassam por construir novas metodologias dentro e também fora do espaço escolar envolvendo toda a cadeia que forma o sistema educacional.

Neste ambiente de aprendizagem virtual defendida pelo autor, onde o aluno é construtor do seu conhecimento reconhecidamente pelo professor enquanto este é o mediador consciente de que não detém o conhecimento, faz–se necessário que todos os agentes educacionais se permitam a pensar um modelo de educação mais "aberta, interativa e flexível" ainda que enfrentando a falta de formação nessas novas práticas educacionais e carência de recursos básicos para a inclusão digital, que vai desde a falta a falta de laboratórios de informática à ausência de acesso à internet dentro da escola, realidade a qual o trabalho analisado enfrentou.

A COMUNIDADE E A EXPERIÊNCIA

A experiência é o que traz sentido às relações. Ela é apreendida de forma subjetiva, pois esta percepção depende das representações individuais e coletivas de cada sujeito. Para Dewey (2010), a experiência é contínua e se dá pela interação do indivíduo com o meio ambiente, embora às vezes seja incipiente'. No que tange a uma experiência estética, o autor afirma que é inerente ao ato de criar (DEWEY, 2010). Assim, dentro de um pensamento teórico, a experiência, para o autor, vem através do contato entre sujeito e o meio, e a experiência estética acontece a partir de um processo criativo. Após o momento de exibição do vídeo no evento da escola, houve um momento de reflexão em que os alunos relataram como foi a experiência no processo criativo no trabalho "YouTubers CEAS-Comunidade", bem como a maneira como enxergavam suas comunidades.

> Primeiramente, eu me sinto honrado por ter entrado na equipe e ter feito meu trabalho direito. E segundo, eu...eu gostei. Eu tive como divulgar o trabalho, tive como divulgar como é minha comunidade, mostrar um pouco como é ela pras pessoas que não sabem, porque tem muitas pessoas do colégio que não sabem como é aqui. Então achei que foi bem legal este trabalho e queria que os outros professores tiverem também, tivessem também como passar um trabalho desse, mostrando a comunidade. (G. L. 6º A).

Acima, o aluno relatou sua participação no trabalho e a visão sobre Santo Estevão, comunidade relativamente mais organizada (do ponto de vista espacial) do distrito do Caípe. Ele destaca a importância de apresentar aos outros alunos que não moram lá como é a comunidade.

> O que eu achei de divulgar meu vídeo no canal do YouTube foi que [...] eu achei que foi uma experiência boa, pro canal também. Pra escola e pro canal. É [...] também [...] o que eu acho da minha comunidade. É, eu acho que ela é muito importante pra mim porque foi o lugar que eu nasci e estou vivendo até hoje. Eu gosto da minha cidade, acho ela bonita do jeito que ela é, não importa como seja. E a divulgação do vídeo, todos que estavam inscritos no meu canal até pessoas de outros canal gostaram [...] E tá crescendo mui, cada vez mais vezes porque com fé em Jesus Cristo a gente vai ter um monte de inscritos [...]. (L. D. 6º).

> Foi normal. Eu achei super normal. E o que eu acho mais importante da minha cidade? Nada, né. Nada que me interessa assim na minha cidade. Nada. Eu enxergo a minha cidade normal. (S. A. 6º A).

Acima, as alunas que aparecem juntas no vídeo falam da Muribeca, comunidade considerada uma das mais carentes do distrito do Caípe. Ambas compartilharam a experiência de realizar o trabalho e moram na mesma comunidade, mas o interessante é como elas percebem de forma diferente e particular este lugar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar educação, escola e audiovisual com práticas criativas e humanísticas é um desafio no ensino de maneira geral, sobretudo numa instituição pública com as características onde o trabalho "YouTubers CEAS-Comunidade" foi realizado. O caráter sensibilizador com vistas à valorização da cultura e identidade e reconhecimento das subjetividades é um caminho a ser trilhado nesta escola, cujo contexto social é definido pela ausência de perspectivas e pela forte presença de marginalizações, sendo a escola um dos poucos espaços que oferece formas saudáveis de socialização.

Cabe então aos educadores refletir sobre quais linguagens, metodologias e princípios pode-se seguir para alcançar o aluno e despertá-lo enquanto sujeito. É possível explorar suas dimensões humanas de diálogo com o outro e respeito às singularidades e à sua própria subjetividade ao mesmo tempo que cria a partir do seu repertório material? Sendo assim, pensar

formas que dialoguem as experiências e as vivências reais dos educandos é o caminho para uma formação humanística dentro da escola que possa repercutir sobretudo fora dela.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino de Arte**: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental: **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC, 2001.

DEMO, Pedro. **Tecnofilia e Tecnofobia**. Disponivel em: <http://pedrodemo.blogspot.com.br>. Acesso em: 10 jan. 2019.

DEMO, Pedro. **TICs na Educação**. Disponivel em: <http://pedrodemo.blogspot.com.br>. Acesso em: 10 jan. 2019.

DEWEY, Jhon. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de janeiro: DP&A, 2006.

MIGLIORIN, Cezar. **Inevitavelmente cinema**: educação, política e mafuá. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2015.

MIGLIORIN, Cezar et al. **Inventar com a diferença**: cinema e direitos humanos. Niterói, RJ: Editora da UFF, 2014.

PRENSK, Marc. Nativos digitais, imigrantes digitais. **NCB University Press**, v. 9, n. 5, out. 2001.

YAMASAKI, Alice Akemi; OLIVEIRA, Adriana Calazans de; FARIAS, Luana Chaves de. Reflexões entre e estética audiovisual, o cinema e a educação libertadora: diálogos com a formação na Pedagogia Social. **Revista de Pedagogia Social**, v. 1, n. 1, jul. 2017.

(RE)CONHECENDO AS MULHERES NAS ARTES VISUAIS E NA LITERATURA

Karine Storck[1] – CAp/UFRGS
Caroline Valada Becker[2] – CAP/UFRGS

Resumo
Este texto apresenta relato e reflexões elaboradas a partir de práticas pedagógicas desenvolvidas no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp/UFRGS), com duas turmas de 6ºs Anos do Ensino Fundamental nos componentes curriculares de Artes Visuais e Literatura e Língua Portuguesa. As atividades propostas, em ambas as disciplinas, tiveram como cerne reflexões acerca da invisibilidade das mulheres-autoras/produtoras de trabalhos artísticos. Nas aulas de Artes Visuais, para o desenvolvimento da proposta, foram utilizados alguns livros e enciclopédias de arte, livros didáticos de artes para o 6º Ano; nas aulas de Língua Portuguesa, o caminho percorrido elegeu a linguagem dos quadrinhos, especificamente tirinhas. As atividades foram desenvolvidas em encontros semanais em aproximadamente dois meses e reverberaram em diversas situações de aprendizagem que propuseram discutir a temática.
Palavras-chave: Mulheres artistas. Ensino de Artes Visuais. Ensino de Língua Portuguesa.

Introdução

Num país cujo território é tão extenso, cuja população é diversa, cujas diferenças sociais são avassaladoras, a existência de Programas governamentais como, por exemplo, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), de certa forma, viabiliza e garante o acesso da população a conhecimentos formais e à multiplicidade de saberes. Embora muitas vezes seja alvo de severas críticas, em determinados contextos, esse material assume função essencial na difusão dos conhecimentos. Além disso legitima saberes, práticas, discursos e também intenciona mobilizar a desconstrução de preconceitos e estereótipos, valorizando a diversidade humana.

[1] Karine Storck é licenciada em Artes Visuais e mestra em Educação; atua como professora de Artes Visuais no Colégio de aplicação da UFRGS e é integrante do ArteVersa - Grupo de estudo e pesquisa em arte e docência / FACED/UFRGS. Contato: karinestorck@gmail.com.

[2] Caroline Valada Becker é graduada, mestra e doutora em Letras; atua como professora de Língua Portuguesa e Literatura no Colégio de Aplicação da UFRGS, instituição na qual desenvolve a pesquisa "O livro é um convite: projetos de leitura e formação de leitores na Educação Básica". Contato: carol.valada@gmail.com.

No texto do EDITAL DE CONVOCAÇÃO 01/2018 – CGPLI do PNLD 2020, lemos a descrição de um de seus critérios eliminatórios no que diz respeito: "Observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano", em relação ao qual o material/obra apresentado deve: "d) Promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, valorizando sua visibilidade e protagonismo social, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher;" (BRASIL, 2018, p.39). No Anexo IV do Edital, onde constam os critérios de avaliação das obras literárias, ao mencionar a BNCC, a diversidade é valorizada e eleita como protagonista:

> Dessa forma, como assinala a BNCC, é necessário que os estudantes dos Anos Finais possam entrar em contato com "diferentes gêneros, estilos, autores e autoras" que sejam "contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países" (BRASIL, 2017, p.154). Isso implicaque as obras devem representar múltiplas variedades da língua portuguesa e diversidade no que tange à autoria (expressiva quantidade de autoras mulheres) e no que tange ao contexto de produção (devem ser apresentadas obras, por exemplo, de autores/as africanos/as). (BRASIL, 2018, p. 49)

Nesses dois excertos fica evidente a importância da construção de um trabalho docente que considere revisitar o passado para, então, recontar e problematizar as narrativas históricas, sejam do campo da arte ou da literatura. Isso implica rever, em nossas práticas docentes, discursos, acervos e curadorias, repensando ausências e (in)visibilidades.

O PNLD - de certa forma responsável pela distribuição de um material de apoio para o ensino nas instituições de educação básica do Brasil - evidenciou, por meio do EDITAL DE CONVOCAÇÃO 01/2018 – CGPLI, a importância da promoção, manutenção e legitimidade de reflexões referentes à representatividade feminina. Entretanto, percebe-se ainda a fragilidade dessa proposta, uma vez que, no início de 2019, o "Ministério da Educação retirou de um edital para compra de livros escolares itens como exigência de retratar a diversidade étnica e cultural do país e o compromisso com ações de não violência contra a mulher."[3] e em seguida anulou a retirada.

[3] Notícia do dia 09 de janeiro de 2019, momento em que as obras/ coleções submetidas a avaliação do EDITAL DE CONVOCAÇÃO 01/2018 – CGPLI já deveriam estar no Ministério da Educação em Processo de Avaliação. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/01/09/mec-tira-de-edital-para-livros-escolares-temas-de-diversidade-etnica-e-violencia-contra-mulher.ghtml Acesso em: 19 de agosto de 2019.

Essa sequência de eventos demonstra instabilidade nas orientações educacionais presentes hoje no Brasil e comprova o quanto a temática da diversidade (em todas as suas perspectivas) ainda precisa ser trabalhada e fortalecida, ancorando-se no princípio de respeito a todos os sujeitos e, especialmente, dando vez e voz aos tantos silenciamentos e invisibilidades em nossa história. Diante disso, perguntamos: E nós, no cotidiano da escola, o que temos feito?

(Re)conhecendo as mulheres nas artes visuais

O trabalho em artes visuais iniciou nos primeiros encontros do ano letivo de 2019 com duas turmas de sexto ano, em atividades de sondagem de conhecimentos prévios e da memória dos estudantes em relação a aulas e experiências com as artes visuais[4]. Um dos exercícios foi listar individualmente nomes de artistas visuais que as/os estudantes já haviam estudado, visto ou "ouvido falar".

Na sequência, foram propostas mais duas ações para listar nomes de artistas visuais: a partir de livros e enciclopédias de arte disponibilizados pela professora[5] e a partir de livros didáticos do 6º Ano do EF, disponibilizados à escola pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Após a organização das três listas com nomes de artistas encontrados nos diferentes materiais (1 - memória individual; 2 - a partir de livros ou enciclopédias; e 3 - a partir de livro didáticos), pensamos coletivamente em possibilidades de análise para tais dados. Dentre as sugestões das/os estudantes estavam: a possibilidade de investigar a origem de cada artista a partir do sobrenome, uma organização dos nomes por ordem alfabética, uma pesquisa acerca do período (época) de atuação ou "estilo" de cada artista, organização de uma divisão por gênero, verificação de quais seriam os mais "conhecidos", visto que alguns nomes se repetiam tanto no exercício de memória, como nos diferentes livros.

Em combinação coletiva, apesar de saber da existência de variadas identidades de gênero e da superficialidade em classificar os nomes de artistas em somente masculino ou feminino, nos colocamos este desafio, sabendo dos possíveis equívocos e incoerências. O objetivo do exercício teve como pano de fundo uma questão paradigmática para os estudos

[4] No CAp/UFRGS as aulas de arte (tanto as de artes visuais, como as de música e as de teatro) ocorrem semanalmente com as turmas (de aprox. 30 estudantes) sempre divididas em dois grupos, possibilitando um trabalho em ateliê e com propostas diferenciadas. Para análise aqui, foi selecionado a produção escrita de um grupo (15 estudantes), embora as reflexões tenham se assemelhado nos demais.

[5] Foram escolhidos livros "clássicos" e enciclopédias de arte comumente encontrados nas bibliotecas escolares, como: **História da arte**, de Graça Proença; **Arte no Brasil** (Vol. 2), Abril Cultural; **História Universal da Arte (2)**, de G. Pischel e outros levados pela profª como: **Arte Moderna,** de Giulio Carlo Argan e **Estilos, escolas e movimentos,** de Amy Dempsey.

feministas, mas ainda pouco explorada no contexto escolar: "Por que não houve grandes mulheres artistas?"[6], intencionando pensar sobre a invisibilidade das mulheres na arte a partir dados coletados e tabulados pelo próprios estudantes.

Sem saber dessa questão e da intencionalidade do trabalho de análise dos dados, as/os estudantes tabularam os nomes, dividindo-os entre nomes relacionados ao gênero feminino, nomes relacionados ao gênero masculino e nomes que não cabiam nesta classificação. Daí a primeira constatação[7]:

> "A maioria dos artistas são do gênero masculino e a maioria é estrangeiro."
> "Percebi que existem mais homens do que mulheres e a pintura que mais passou na minha cabeça foi a da 'Monaliza', em que um homem pintou uma mulher."
> "Há mais homens do que mulheres. Os homens dominavam várias profissões de mulheres."
> "Há mais homens do que mulheres e poucos indefinidos."

A análise permitiu observar que havia mais nomes de artistas relacionados ao gênero masculino do que ao gênero feminino. Havia mais do que o dobro de nomes relacionados ao gênero masculino. Quase não havia nomes relacionados ao gênero feminino. Tanto nas listas feitas a partir da memória individual, quanto nos livros e enciclopédias, o resultado era semelhante. Mas havia uma das listas que apresentava um resultado diferente:

> "É possível observar que na primeira e na segunda lista o número de mulheres está em menor representação. Já na terceira é bem pelo contrário, com o número de mulheres bem mais alto em relação as outras listas."
> "O número de mulheres é inferior ao dos homens e no livro didático tem mais mulheres que homens."

Essa descoberta veio repentina, com o estranhamento daquilo que soava contraditório à maior parte dos resultados.[8] Após a constatação, iniciamos uma discussão acerca das hipóteses

[6] Questão que intitula um texto de Linda Nochlin, publicado originalmente na revista estadounidense ARTNews, em 1971 e traduzido para o português somente em maio de 2016. Neste texto Nochlin "questiona metodologias da história da arte e a construção de sua narrativa, baseada na criação do gênio criador".

[7] A partir de agora, em vários momentos ao longo deste artigo, iremos reproduzir as produções escritas das/os estudantes. Optamos por não indicar quaisquer marcas de identidade (gênero e raça), diferenciamos um texto de outro por meio de aspas e mantivemos o texto original (ou seja, não realizamos correções necessárias tendo em vista a norma culta escrita da língua portuguesa).

[8] Pois também era uma constatação que não havia sido evidenciada em todas as análises individuais. Como cada estudante realizou a tarefa de forma autônoma, folheando cada material em seu ritmo, retomando suas experiências com arte e memórias, os resultados foram singulares. Compartilhamos todos no grupo, constatamos as recorrências e também discutimos as particularidades.

iniciais de cada estudante para a situação observada. Dentre os registros compartilhados estavam:

> "A maioria é homem porque as obras das mulheres não eram consideradas naquele tempo."
>
> "Acho que tem mais homens do que mulheres porque eles começaram a pintar primeiro; Acho que o livro escolheu mais homens do que mulheres porque os homens são melhores do que as mulheres na arte."
> "Acho que homens gostam dessa profissão e mulheres não."
> "Nós achamos que antigamente os homens se achavam superiores as mulheres e hoje em dia as relíquias são de homens."
> "Na memória os homens são mais comuns, mas tem muito mais mulheres que não são lembradas pelo machismo. Isso quer dizer que as mulheres tentaram se mostrar;
> "Mulheres tinham vergonha dos homens."
> "Talvez tenha mais homens do que mulheres porque naquela época o machismo dominava, então acho que é culpa do machismo."
> "Eu acho que era proibido as artes para as mulheres. Ou as mulheres tinham medo dos homens e não queriam. Ou elas não queriam mostrar suas artes."
> "Acho que tem mais homens, pois foram eles que começaram a pintar primeiro e eles tem nomes complicados porque são de outros países."

Ao verificar as hipóteses elaboradas pelas/os estudantes, chegamos a duas constatações: quando analisaram as listas elaboradas a partir dos livros de arte e a partir de suas memórias, elas/es observaram a expressiva presença de nomes masculinos (artistas homens) em comparação aos nomes femininos (artistas mulheres) que estavam em menor número; por outro lado, quando se dedicaram a verificar a listagem que emerge dos livros didáticos (nos quais o cenário é diferente, pois a discrepância entre artistas homens e mulheres não é tão marcante), os/as estudantes apenas reiteraram a preponderante presença masculina e não questionaram por que nesse contexto os dados eram diferentes.

Após a socialização e discussão das hipóteses, assistimos ao vídeo "É mais fácil entrar no museu como musa despida do que como artista de nome feminino"[9], o qual, embora sem mencionar, retoma questões já trazidas nas produções do grupo Guerrilla Girls que, desde 1985, expõe e instiga a pensar acerca da invisibilidade da mulher no circuito da arte (como autora), ao mesmo tempo que sua representação é recorrente nas produções expostas, assim como em nosso imaginário artístico (por exemplo, como a representação da Mona Lisa, mencionada por um/a estudante).

[9] Disponível em: https://www.facebook.com/watch/?v=263891914005794 Acesso em: 18 de agosto de 2019.

O objetivo dessa prática pedagógica (atentando aos tensionamentos que Nochlin instaura ao expor a questão) não foi gerar novas listas, apenas memorizar nomes femininos ou se enredar ainda mais na problemática, mas sim problematizar o que se observou, buscando, ainda que de maneira bastante incipiente, pensar sobre a condição social dos nomes não referenciados/invisibilizados da história da arte, sobre as próprias "condições da atividade artística" (NOCHLIN, p.22), sobre a "condição feminina" (SIMIONI, 2008, p.29) em nossas "memórias artísticas", podendo, desse modo, desnaturalizar o olhar de jovens estudantes que muito ainda irão se deparar com essa e outras questões: Por que não houve ou onde estariam, as mulheres artistas, as mulheres negras artistas, os homens negros? Onde estariam as/os mulheres e homens artistas latinoamericanas/os? Onde estariam as/os artistas brasileiras/os nestas listas? E as/os artistas vivas/os? Por que nossa memória só traz "os grandes gênios"? E nossa biblioteca, o que apresenta?[10] E os livros didáticos estariam na contramão por mero acaso?

(Re)conhecendo as mulheres nos quadrinhos

No texto "Leituras" (QUINTANA, 2006, p. 70), Mario Quintana brinca tanto com a concepção de historiografia quanto com a de cânone: "Não, não te recomendo a leitura de Joaquim Manuel de Macedo ou de José de Alencar. Que ideia foi essa do teu professor?". Tal pergunta da personagem, carregando espanto e humor, dirige-se a professores e professoras de Literatura e de Língua Portuguesa.

No mesmo texto, o poeta explicita a existência de certa "hereditariedade cultural" (os "grandes gênios" acima mencionados), ou seja, de saberes que são transmitidos geração após geração. É nesse jogo cultural marcado pela temporalidade que a história da literatura se constrói, narrando a partir de perspectivas (teóricas e ideológicas), selecionando e – não esqueçamos – excluindo autoras/es. Ao assumirmos a função de professor e professora de Língua Portuguesa e de Literatura, carregamos a responsabilidade de refletir acerca de nossas escolhas, estejamos atuando no Ensino Médio ou no Ensino Fundamental. Em síntese, devemos, com criticidade, perguntar: *quais* autores e autoras seleciono? *O que* de sua obra

[10] Sobre os questionamentos em relação à história da arte, ver mais no trabalho/projeto "A HISTÓRIA DA ARTE", que também foi apresentado aos estudantes. Disponível no site: http://www.historiada-rte.org. Acesso em 18 de agosto de 2019.

elejo? Quais representações identitárias apresento por meio dessas seleções? Por fim: por que escolhemos o que escolhemos? Precisamos lembrar que

> [...] o sistema de ensino cumpre inevitavelmente uma função de legitimação cultural ao converter em cultura legítima, exclusivamente através do efeito de dissimulação, o arbitrário cultural que uma formação social apresenta pelo mero fato de existir e, de modo mais preciso, ao reproduzir, pela delimitação do que merece ser transmitido e adquirido e do que não merece, a distinção entre as obras legítimas e ilegítimas e, ao mesmo tempo, entre a maneira legítima e ilegítima de abordar as obras legítimas. (BOURDIEU, 2007, p. 120)

Todo professor e toda professora, enquanto pesquisador/a, carrega no seu discurso orientações teóricas e críticas, as quais invariavelmente moldam as atividades propostas em sala de aula. Quando pensamos sobre nossas seleções e consequentes exclusões, o mesmo acontece. Segundo Wendell V. Harris, o docente é peça de manutenção (ou modificação) de listas (HARRIS, 1998, p. 48).

Em âmbito escolar, quanto mais consciência teórica o corpo docente apresentar, mais fundamentadas serão as seleções de obras e de autoras/es; se o/a professor/a não analisar criticamente as histórias da literatura nas quais costuma pesquisar, ou se optar por trabalhar apenas com livros didáticos e suas seleções de trechos – excluindo leituras integrais –, a/o estudante elaborará, como consequência, determinada conceituação de literatura; por outro lado, se as seleções (inclusive de obras completas a serem lidas) estiverem em diálogo com teorias – principalmente com teorias contemporâneas acerca da história da literatura, da teoria e da crítica literárias, bem como de conceitos de leitura –, sua formação terá, então, outro perfil.

Na Educação Básica, nas séries finais do Ensino Fundamental, para o professor da área de Letras, pelo menos dois pressupostos nos acompanham: primeiramente, a literatura não se apresenta enquanto componente curricular, pois está inserida nas aulas de Língua Portuguesa (daí um dos motivos pelos quais muitos/as professores/as de Língua Portuguesa não se apresentam como docentes de Literatura); em segundo lugar, não trabalhamos, no Ensino Fundamental, com a história da literatura. Entretanto, elaboramos listas de leituras a serem realizadas ao longo de um ano letivo e, ao fazê-lo, estamos compondo um cânone. Quando selecionamos textos de autores/as, estamos, sem dúvida, organizando produções culturais a partir do campo semântico da regra, da medida e da construção, ações baseadas na concepção de autoridade (Cf. HARRIS, 1998).

Outra especificidade orienta o planejamento do/a docente de Língua Portuguesa e Literatura: a concepção abrangente de linguagens. Em nossas aulas, não trabalhamos apenas com a palavra escrita, mas sim com a relação entre textos, sejam eles verbais ou não verbais. Um fazer sala de aula cujo paradigma sejam práticas de letramento implica o trânsito entre diversos formatos de textos e áreas do saber.

Nas aulas de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, portanto, assumimos alguns pressupostos: a) a literatura é contemplada nas aulas; b) mesmo que não venhamos a trabalhar a história da literatura nacional ou estrangeira, concepções de cânone e historiografia se fazem presentes; c) toda seleção de textos e de autores/as evidencia exclusões; d) as práticas de letramento implicam a presença de vários gêneros discursivos e de textos verbais e não verbais.

Dessa forma, nas aulas de Língua Portuguesa do sexto do Ensino Fundamental, falamos a partir dessa perspectiva e apresentamos, aqui, um fragmento de um trabalho desenvolvido ao longo do primeiro trimestre do ano letivo de 2019. A sequência didática teve como cerne o trabalho com uma produção artística híbrida (união da linguagem verbal e não verbal) que dialoga com a literatura: os quadrinhos, especificamente, as *tirinhas*.

A primeira atividade da sequência didática permitiu o contato com diferentes quadrinistas[11] em variados livros, todos apenas com *tirinhas*. Foi um momento de leitura e fruição, circunstância na qual a turma, organizada em duplas, foi convidada a selecionar a *tirinha* de que mais gostou para apresentar à turma. Na aula seguinte, objetivando instrumentalizar os alunos para ler e compreender a linguagem dos quadrinhos[12], uma antologia de *tirinhas* foi entregue para cada estudante: foram 15 tirinhas do quadrinista Liniers, selecionadas de vários de seus livros da série "Macanudo". Os estudantes foram organizados em duplas e, então, convidados a analisar uma das tirinhas, apresentando-as à turma (desta vez, todos tinham acesso ao acervo). Realizamos, então, durante duas semanas, apresentações e conversas sobre essas tirinhas.

A terceira ação da sequência didática foi individual e promoveu mais uma vez o contato com diferentes autores (desta vez, totalizando sessenta tirinhas diferentes) . Com este novo

[11] Foram mais ou menos 20 livros do acervo pessoal da professora, o que comprova a função docente como construtora de uma concepção de cânone.

[12] Tal instrumentalização prevê a sensibilização do olhar para as relações entre forma e conteúdo; a análise da narratividade; a observação do humor; a análise da construção do efeito de humor; as sutilezas e construções de sentido por meio dos elementos gráficos.

material, organizamos uma exposição, cujo público-alvo seria a comunidade escolar. Cada estudante preparou sua tirinha, em uma folha de formato A4, inserindo questionamentos para os visitantes. Uma vez finalizada essa etapa (a qual contemplou escrita, reescrita e finalização do material), dialogamos sobre o formato da nossa exposição. É neste momento que os saberes desenvolvidos nas aulas de Artes Visuais vêm ao encontro dos saberes provocados pelas aulas de Língua Portuguesa. Primeiramente, decidimos o nome da exposição - "Ocupação de Tirinhas" -; decidimos o espaço e o modo de organização do acervo que seria exibido (o qual já estava pronto).

Nessa circunstância, emergiu uma provocação para pensarmos sobre a construção do cânone, sobre os apagamentos inerentes ao ato de selecionar. No quadro, escrevemos os nomes de cada um quadrinistas que estavam compondo nosso acervo. Nesse momento, foi lançado um desafio: "Diante desses nomes, o que percebemos? Quais observações podemos tecer?". As respostas vieram: "Edgar Vasques só tem uma tirinha"; "Temos várias tirinhas do Liniers"; "Temos duas tirinhas do Luis Fernando Verissimo". Mas e o que mais?, instigava a professora. Uma aluna, uma menina, então, disse: "São apenas quadrinistas homens!".

Nesse momento, relacionamos as reflexões que estavam sendo propostas nas aulas de Artes Visuais com aquele acervo que tínhamos construído. Os/As estudantes foram questionados: "Se montarmos uma exposição de tirinhas, na escola, apenas com este material, quais ideias estaremos apresentando e consequentemente reproduzindo?". As respostas vieram: apresentaríamos a equivocada ideia de que apenas homens fazem quadrinhos. Na verdade, tal situação foi induzida ao apresentar um acervo composto somente por quadrinistas homens.

Antes da montagem da exposição, mais uma provocação foi lançada: como podemos convidar os visitantes a refletirem sobre a composição do acervo? Uma aluna, então, respondeu: "Que tal colocarmos uma pergunta: você sentiu falta de algo?". E assim fizemos! Montamos a exposição apenas com quadrinistas homens e deixamos o questionamento. Duas semanas depois, foi a vez de trazer o acervo de quadrinistas mulheres para ocupar a escola e o imaginário de alunos e alunas.

Considerações finais

Neste breve texto, apresentamos duas práticas pedagógicas desenvolvidas no mesmo trimestre escolar, com os/as mesmos/as estudantes, em tempos e espaços de sala de aula distintos, porém sempre em diálogo; diferentemente de ações interdisciplinares, nós,

professoras de Artes Visuais e Língua Portuguesa e Literatura não atuamos juntas nas aulas, contudo, compartilhamos nossos planejamentos e pensamos em ações concomitantes capazes de estreitar relações e despertar um olhar comparatista e dialógico nos/as alunos/as. Conceitos, definições e saberes elaborados nas aulas de Artes Visuais (entre eles, exposição, acervo, curadoria, expografia) tiveram livre circulação nas aula de Língua Portuguesa que se dedicaram à elaboração da exposição de tirinhas. Ao mesmo tempo, os dois componentes curriculares incitaram o olhar crítico dos/as jovens alunos/as: de modo prático, refletimos acerca da historicidade, dos processos inerentes à construção da história da arte, da elaboração das seleções, das antologias e dos acervos.

Tentamos traduzir, por meio de atividades práticas, a desconstrução de uma história única, que nega apagamentos e silenciamentos. Ao planejarmos nossas aulas, ao elegermos artistas e obras, sempre indagamos: com nossas práticas pedagógicas para quais (in)visibilidades estaremos contribuindo? Os dois exercícios experienciados pelas alunas e pelos alunos evidenciam que convivemos com a naturalização da preponderante presença de homens artistas (sejam escritores, artistas visuais ou quadrinistas), uma vez que demoramos a perceber a ausência de mulheres artistas. Por isso, tornam-se essenciais práticas, livros e materiais didáticos cujos holofotes mudem o ângulo de abordagem.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução Sergio Miceli et al. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretária de Educação Básica. **EDITAL DE CONVOCAÇÃO 01/2018 – CGPLI**. EDITAL DE CONVOCAÇÃO PARA O PROCESSO DE INSCRIÇÃO E AVALIAÇÃO DE OBRAS DIDÁTICAS E LITERÁRIAS PARA O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO - PNLD 2020. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/11555-edital-pnld-2020 Acesso em: 19 de agosto de 2019.

DIAS, Taís Ritter. **Ensino de arte e feminismos: urdiduras entre relações de poder e resistências**. 2017. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, BR-RS. Disponível em: http://hdl.handle.net/10183/170316 Acesso em: 18 de agosto de 2019.

HARRIS, Wendell V. **La canocidad.** In: SULLÀ, Enric (org.). *El canon literário*. Madrid: Arco, 1998.

NOCHLIN, Linda. **Por que não houve grandes mulheres artistas?**. Tradução de Juliana Vacaro, autorizada pela autora. Edições Aurora / Publication Studio SP. São Paulo: 2016.

Disponível em: http://www.edicoesaurora.com/ensaios/Ensaio6.pdf Acesso em: 18 de agosto de 2019.

QUINTANA, Mario. **Caderno H.** São Paulo: Editora Globo, 2006.

SIMIONI, Ana Paula Cavalcanti. **Profissão Artista: Pintoras e Escultoras Acadêmicas Brasileiras.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp, 2008.

REDE COLETIVA: DIÁLOGOS EM BUSCA DA EXPERIÊNCIA COLETIVA E DO EXERCÍCIO DE LIBERDADE DENTRO DO ESPAÇO ESCOLAR

Mayara Fiorito Faraco[1] – IA/UNESP

Resumo
Através de um olhar fenomenológico, o desenho traçado neste artigo possui como ponto de partida diálogos com estudantes de sexto ano do ensino fundamental II sobre o fazer coletivo, o espaço escolar, o corpo e o exercício de liberdade dentro deste espaço. Questões que perpassam uma pesquisa sobre experiências coletivas a partir de proposições da professora/artista Lygia Clark, na escola EMEF Osvaldo Quirino, localizada na Vila Dionísia, Zona Norte de São Paulo- SP. A segunda parte deste artigo é um pequeno relato de experiência da construção de uma Rede Coletiva, que faz parte da pesquisa que está sendo desenvolvida durante o Mestrado Profissional – ProfArtes na UNESP-Instituto de Artes.
Palavras-chave: Coletivo. Diálogo. Espaço escolar.

Introdução

As questões que perpassam este artigo se desenvolveram na escola municipal EMEF Osvaldo Quirino Simões, localizada na Vila Dionísia, periferia da Zona Norte de São Paulo-SP, geradas através de diálogos com os estudantes de uma turma de sexto ano do ensino fundamental II. Entre diversas questões, duas guiaram este presente artigo: Como trabalhar experiências coletivas dentro do espaço escolar durante as aulas de Arte? E como essas experiências podem gerar pequenos exercícios de liberdade neste espaço? Pois na unidade escolar em questão, uma das maiores dificuldades analisada juntamente com o corpo docente, é os estudantes trabalharem coletivamente.

Em busca de obras coletivas que dialogassem com o espaço escolar encontrei nas proposições coletivas (1970-1975) de Lygia Clark este diálogo, pois a artista-professora as criou em um grande fazer coletivo com seus alunos na Sorbonne. Na pesquisa para compreender como ocorriam suas aulas, encontrei pontos de conectividades com a realidade de muitas

[1] Professora-artista-pesquisadora. Mestranda em Ensino de Artes (PROFARTES – IA/UNESP - São Paulo). Graduada em Artes Visuais (FPA-Faculdade Paulista de Arte) e pós-graduada em Fundamento da Cultura e das Artes (Lato Senso- IA/UNESP). Professora de Arte efetiva na rede municipal de São Paulo-SP. E-mail: mayara.faraco@hotmail.com

escolas públicas brasileiras. Segundo Beatriz Carneiro (2004) a estrutura do prédio que sediava o novo curso de arte da Sorbonne, naquele período, estava em situação precária e as suas salas eram lotadas, chegando até 70 alunos, mesmo ela acreditando que o número ideal seria de apenas 25 por aula. Lygia Clark com suas proposições coletivas trabalhou o corpo tanto em sua individualidade como em sua coletividade, criando pequenos exercícios de liberdade por diferentes espaços. A proposição "Rede de Elástico" de 1974 foi como ponto de partida do trajeto em busca de experiencias coletivas dentro do espaço escolar.

Questões em Diálogos

O primeiro questionamento surgiu em uma saída pedagógica no início do ano letivo de 2019, a proposta do corpo docente foi caminhar com os estudantes dos sextos anos (120 estudantes aproximadamente) até o Horto Florestal e conhecer o Museu Florestal Octavio Vecchi, também conhecido como Museu da Madeira. O trajeto até o Horto Florestal durou por volta de uma hora e para chegar ao nosso destino pegamos alguns atalhos conhecido por alguns professores e pela maioria dos estudantes que moram na região.

Durante a caminhada nestes novos espaços fora da sala de aula, entre ruas, avenidas, vielas, córregos e atalhos em meio a natureza, uma estudante veio até mim e perguntou: "Pro (sic), por que não trabalhamos o coletivo? Eu sei que é difícil trabalhar em grupo, mas seria legal todo mundo junto, onde todos podem criar uma obra só." Por que será que a estudante veio com a questão do coletivo, naquele momento? Estaria associado ao fato dos corpos saíram de suas posturas comuns de sala de aula? A maior parte das atividades dentro do ambiente escolar são realizadas individualmente, mas neste momento tiveram uma experiência coletiva. Como, então, levar essa vivência para dentro do cotidiano escolar?

Fig.1 Registro da caminhada até o Horto Florestal Fonte: Arquivo pessoal

Segundo Didi-Huberman o espaço "não é uma categoria ideal do entendimento, mas o elemento despercebido, fundamental, de todas as nossas experiências sensoriais" (RIVERA, Tania, 2013. p.136), ou seja, o espaço interfere diretamente em nossas experiências. E a experiência de caminhar em novos lugares, fez com que todos os envolvidos tivessem uma experiência coletiva gerando questionamentos como o da estudante, além do desejo de que está nova relação com o espaço e com as pessoas também estivesse presente nas criações artísticas dentro do espaço escolar.

A professora-artista Lygia Clark (1920 BH -1988 RJ), antes de ministrar o curso "O corpo e o espaço" na Sorbonne, lecionou por um ano no Instituto Benjamin Constant do Rio de Janeiro com estudantes surdos. Na ficha de avaliação do instituto, segundo Beatriz Carneiro (2004), Lygia é elogiada por suas aulas serem dinâmicas e por conseguir estimular os alunos nos trabalhos artísticos e na comunicação gestual. Seu trabalho junto às crianças se deu de forma coletiva como vemos no trecho a seguir:

> As aulas transcorreram em ritmo de jogral gerando uma forma de arte coletiva, "como num mutirão", pois um transmitia ao outro suas descobertas técnicas. Como por exemplo, um aluno descobriu a monotipia e todos trouxeram sua contribuição em um trabalho de equipe. "A experiencia organiza-se na maior espontaneidade e o resultado por vezes é magistral" Em outubro de 1960, Lygia levou algumas obras para o I Salão Carioca de Arte Infantil. [...] Concluiu empiricamente que "as realizações infantis são no campo da imaginação criadora, da mesma natureza do processo criador dos artistas e obedecendo a idêntico processo psíquico. (CARNEIRO,2004, p.82-83)

Lygia, através do contato com a sala de aula, compara o processo criativo dos artistas com o das crianças, esse dado também aparece nas aulas que o filósofo Merleau-Ponty ministrava na Sorbonne sobre educação infantil e nos pensamentos do psicanalista Winnicott. Ou seja, Lygia ao analisar sua prática docente teve uma visão fenomenológica da arte na infância, respeitou as crianças em seu tempo e estimulou sua conexão com o mundo, com o outro e consigo mesma ampliando assim sua experiência coletiva.

Segundo Marina Machado (2010), na visão fenomenológica a relação da criança com o mundo ao seu redor é um dos pontos fundamentais, pois a criança reage ao meio social e cultural do qual está imersa. Esse conceito a autora se baseia no termo "espelho duplo" criado por Merleau-Ponty, pois seria por meio da imitação onde insere-se a criança na herança cultural, é um lugar de trocas, transformando também o adulto (MACHADO, Marina, 2010p.19). Estas trocas e transformações também ocorrem em experiências coletivas, pois "um coletivo é um

campo de troca privilegiado, uma concentração de encontros de intensidade distinta". (MIGLIORINI, Cezar, 2012 p.3)

Voltando ao contexto do espaço escolar, alguns dias depois desta saída pedagógica, um outro episódio me gerou novamente questionamentos. Entrando em sala de aula, escutei uma educanda comentar com uma colega que não aguentava mais ficar sentada. Decidi então modificar o início da aula, propondo que todos se levantassem para fazer alongamentos e criamos juntos alguns movimentos gestuais.

Neste momento uma estudante se dirige a mim e diz que movimentar-se no início da aula foi uma "perda de tempo". Dialoguei com a estudante questionando-a o porquê desta visão. Sua resposta foi que "apenas se mover não iriam aprender". Então questionei-a novamente indagando se o corpo também não era uma forma de arte e uma forma de conhecimento. A turma e a própria estudante não se pronunciaram neste momento, mas talvez a resposta veio através da própria arte, pois na proposta realizada na sequência, um processo de pesquisa de abstração a partir de um desenho figurativo, alguns estudantes escolheram na primeira parte da pesquisa o corpo como principal elemento. Um educando desenhou um menino com uma cabeça formada por várias linhas e dentro dela escreveu: "Seja Livre!", como vemos na figura 2.

Fig. 2 Desenho de um estudante do sexto ano- 2019 Desenho com canetinha e lápis de cor sobre sulfite. Arquivo pessoal

Estes diálogos com a estudante geraram questionamentos fundamentais para pesquisa que se iniciava: Por que perda de tempo trabalhar com o corpo? Por que o corpo é visto como inferior em relação a algum trabalho intelectual? E como fazer com que o exercício de liberdade seja parte também do cotidiano dentro do espaço escolar?

Segundo o argentino Levin (2000), a palavra corpo tem várias origens, em "sânscrito (garbhas) significa embrião, em grego (Karpós) fruto, semente, envoltura e em latim (corpus) significa tecido de membros, envoltura da alma e embrião do espirito." Na linha cartesiana o pensamento está mais próximo da origem em latim, que vê o corpo apenas sendo o receptáculo do ser pensante. Segundo Mahfoud, M. e Massimi, M. a "dúvida cartesiana nega a experiência humana enquanto experiência sensível e encarnada no corpo". (p.53, 2008). Este pensamento ainda percorre o imaginário coletivo atual e também está presente dentro do ambiente escolar.

A fenomenologia rompe a dicotomia corpo e alma, unindo assim corpo e mente. Como no termo "Intersensorial" utilizado por Merleau-Ponty, que é a soma da inteligência e dos sentidos. Segunda Marina Marcondes Machado (2010) para Merleau-Ponty "a corporalidade é um rabisco de si" (p.35) e "para saber a corporalidade, é preciso vivê-la" (p.42). Merleau-Ponty define o corpo como conexão do ser-no-mundo do qual é um entrelaçado de visão e de movimento. "A corporalidade é uma noção central para compreender e realizar uma fenomenologia das relações da criança consigo mesma, com o outro e com o mundo [...]" (MACHADO, 2010. p.35)

Ou seja, o corpo segundo a fenomenologia é parte fundamental para esta relação com o coletivo, relacionando-se com o outro, com o espaço, com o mundo ao seu redor e consigo mesmo. Dentro do espaço escolar estas relações podem se desenvolver de diversas formas e olhares, mas infelizmente o que prevalece são corpos presos na rigidez do sistema. O diálogo é um dos caminhos para o começo de um exercício de liberdade e construção de uma experiência coletiva.

> "Diálogo que só pode ser efetivado quando buscamos desarmar a lógica de guerra interna na escola que coloca, por exemplo, professores contra alunos e vice-versa. Para esse diálogo se estabelecer é preciso que mudemos o olhar em relação ao "corpo discente", parando de vê-lo como corpo, como massa amorfa, e nos aproximando de cada pessoa de forma a respeitar sua subjetividade." (ARAUJO in ANDRÉ, 2018, p.93)

A guerra interna que coloca professores contra estudantes, também coloca professores contra professores, dificultando assim, o trabalho coletivo na unidade escolar e um possível

desenvolvimento de um projeto que pense a escola como um todo. Sem o diálogo e o trabalho coletivo, acaba-se priorizando o individualismo e diminuindo a autonomia dos estudantes e dos próprios docentes. Mas já que o primeiro caminho é o diálogo, como dialogar sobre a liberdade e o coletivo dentro deste ambiente? A primeira questão é lembrar que liberdade "significa ter compromisso, responsabilidade e consciência de seu papel no mundo" (PETRONI e SOUZA,2010 p.327). E está liberdade tem que ser aliada a autonomia pois, "a conquista da autonomia depende da liberdade, e o exercício da liberdade demanda a autonomia. Assim, liberdade e autonomia se implicam, mutuamente, em um processo de construção e reconstrução permanente" (PETRONI e SOUZA,2010 p.359).

Redes de Elásticos - um exercício de coletividade?

A partir de reflexões geradas pelos diálogos com os estudantes do sexto ano, sobre liberdade, corpo, espaço e coletividade, tive como hipótese que proposições coletivas realizadas e elaboradas por Lygia Clark juntamente com os estudantes na Sorbonne poderiam ser um ponto de partida para iniciamos nossas experiências coletivas dentro do espaço escolar. A primeira experiência coletiva foi inspirada na proposição "Rede de Elástico" (1974), uma rede composta por borrachas elásticas de número 86x10, como vemos na composição da figura 3.

Fig. 3- Proposição Rede de Elástico na Sorbonne-1974. Fonte: Galeria Lurixs: <*http://www.lurixs.com/event/o-mundo-de-lygia-clark*>

Este largo elástico número 86x10, não é mais comum atualmente, mas na época era de baixo custo e facilmente encontrado nas ruas de Paris, onde a proposição foi construída pela primeira vez. Em busca de um material para criar a nossa Rede Coletiva, nos deparamos com o elástico de roupa. A escolha de utilizar esse material foi baseada em alguns fatores: maior elasticidade do material que gera novas possibilidades de movimentos durante a experiência, sua resistência, maior variedade de cor acrescentando mais um item no processo de criação, seu baixo custo e principalmente por não machucar os estudantes no momento da vivência com a rede.

Fig.4 Elástico utilizado na Rede Coletiva- Início da construção-Arquivo pessoal

A confecção da rede, o tecer, é parte fundamental da experiência, o exercício do processo criativo é tão importante quanto a vivência e os jogos poéticos criados depois da sua finalização. Cada vivência é única, as ações individuais interferem no todo e nas experiências geradas em cada etapa do processo. O ato de criar coletivamente a rede possibilita um espaço onde ocorrem as relações entre os envolvidos e permitindo observar como estes lidam com o coletivo.

A proposta de construir a rede foi abraçada pela turma com grande entusiasmo, pois os estudantes haviam visitado pouco tempo antes, uma exposição intitulada "Vaivém", construída em volta das Redes do Brasil, no Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB-SP). A unidade escolar ganhou do próprio CCBB, um ônibus para realizar a visita, que foi traçada através da palavra "Coletivo", já que a maioria das redes são tecidas coletivamente.

Para dar início à criação da Rede Coletiva os estudantes relataram como foi a visita ao CCBB. Através destes relatos juntamente com vídeos e imagens de redes observadas na exposição e a proposição "Rede de Elástico" (1974) de Lygia Clark, foi possível estabelecer algumas discussões para a realização da nossa rede. "O que é uma rede? Qual a relação da rede com o coletivo? Que desenho queremos para a nossa rede? Onde realizar a construção da rede, qual espaço da escola? Como fazer com que a rede se torne um jogo propositor interagindo com o cotidiano escolar e com os outros estudantes da escola?"

Estas questões ficaram abertas no primeiro momento, mas guiaram nossas próximas ações. Na aula seguinte, cortamos os elásticos em várias tiras, como vemos na figura 4, esta etapa foi realizada dentro da própria sala de aula onde os estudantes se dividiram em pequenos grupos. Uma professora também quis participar e sentou-se no fundo da sala, observando que os estudantes mesmo trabalhando em pequenos grupos ainda não pensavam no coletivo, dizendo que por exemplo, o elástico de uma determinada cor era seu.

No final desta aula, colocamos os elásticos cortados dentro de uma mesma sacola e muitos estudantes não queria misturar seus elásticos com os de seus colegas. Foi o primeiro exercício de coletividade, um pequeno exercício de desapego de seu individualismo, algo que não estão acostumados neste ambiente escolar. Mas é importante lembrar que o coletivo não é massificação, o respeito às individualidades de cada educando também é importante no processo coletivo, pois "são as intensidades transindividuais que garantem a força irradiadora do coletivo" (MIGLIORIM,2012 p.3)

A próxima etapa da construção da rede, o tecer, foi realizado, por escolha do grupo, na quadra descoberta, o local mais espaçoso desta unidade escolar. Conversamos sobre a importância de se pensar que esta rede é coletiva, ou seja, que a rede não pertence a qualquer indivíduo, seja professor ou estudante, mas a todos que participam daquele cotidiano escolar. Os estudantes pediram para que jogasse os elásticos para o alto, criando uma imagem poética pelo espaço. Logo se formou pequenos grupos espalhados por toda a quadra, cada grupo foi construindo o seu desenho de rede e utilizaram diversas partes do corpo para segurar a rede aberta durante a construção, como vemos na figura 5, onde estudantes seguram com os pés os primeiros elos.

Além dos estudantes, quatro educadoras quiseram participar deste processo, se entusiasmaram com o projeto, pois também veem dificuldade de trabalhar coletivo dentro deste ambiente escolar. Mas duas delas me questionaram o porquê eu aceitei jogar os elásticos para

o alto, pois na perspectiva delas não deveria ter feito este ato, expliquei que arte dentro da escola também é um exercício de liberdade.

Fig.5 Início da construção da Rede Coletiva -Arquivo pessoal

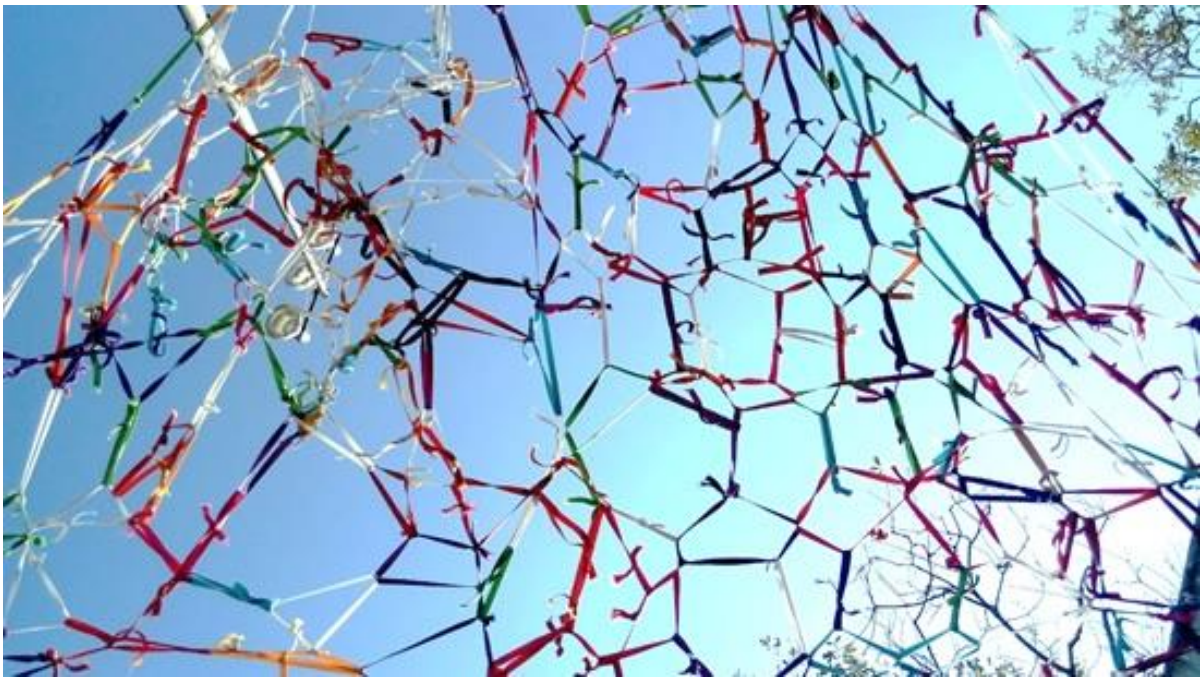
Ainda que a proposta de jogas os elásticos para o alto demonstre um distanciamento do individualismo por parte dos estudantes, era notável que o apego de certa forma predominava no processo de criação. Os pequenos grupos tiveram dificuldade para se unir e comparavam entre si os pedaços das redes formadas. Infelizmente por conta desta comparação um grupo não quis mais continuar tecendo, decidiram apenas observar o processo. "Esse parece ser o frequente desafio dos coletivos. Quando um sai da curva, ou se torna um desgarrado do múltiplo, é preciso inventar estratégias para que sua força pessoal retorne ao coletivo e a narrativa de um não se sobreponha ao todo." (MIGLIORIM,2012 p.4)

A estratégia veio de um fator externo, uma outra turma de sexto ano com uma outra professora de Arte da unidade escolar, souberam desta experiência coletiva e também quiseram participar. Ao chegarem no espaço os novos estudantes auxiliaram o grupo neste exercício do coletivo e do desapego. Os novos estudantes ajudaram a unir os grupos pois festejavam cada vez que um pedaço da rede era unido, cantando e dançando. A alegria e o respeito fizeram com que aquele momento se tornasse um exercício de liberdade e de coletividade.

Depois que a rede estava pronta os estudantes brincaram com as possibilidades de sua estética, observando os desenhos que os elos formaram. E conversaram entre si as possibilidades desta rede se tornar um jogo no momento dos intervalos. O entusiasmo dos estudantes era grande e mesmo sendo a última aula do dia, alguns não queriam ir embora, para continuar brincando com as possibilidades entre a rede, seus corpos e os espaços.

A elaboração de jogos utilizando a rede construída será um novo capítulo, a próxima fase em busca da experiência coletiva dentro deste espaço escolar. Mas como registro final deste capítulo, deste pequeno exercício da construção da rede, entre diálogos, reflexões, liberdade, coletividade, apegos e desapegos, conflitos e alegrias, deixo aqui a imagem da fig.6, obtida por uma aluna que participou de todo o processo, esta deitou-se embaixo da Rede Coletiva e seu olhar tirou esta foto.

Fig.6 Rede Coletiva -Arquivo pessoal



Considerações finais

A partir dos diálogos com os estudantes do sexto ano do ensino fundamental II, teceu-se questionamentos que guiaram a pesquisa em direção do fazer coletivo e o exercício de liberdade. Podemos concluir que o exercício da construção da rede, inspirado na "Rede de Elástico" (1974) de Lygia Clark, foi um dos caminhos possíveis para observar, com olhar fenomenológico, como se dá as criações e as relações coletivas dentro deste espaço escolar.

Referências

ARAUJO, Alan Livian **Intervindo em uma escola.** Ressignificações, deslocamentos e insurgências in ANDRÉ, Carminda Mendes; BAPTISTA, Ana Maria Haddad (Orgs.) **Para o chão da sala de aula. 280pp**.-São Paulo: BT Acadêmica, 2018

CARNEIRO, Beatriz Scigliano. **Lygia Clark e Nietzche-zaratustra:trajetoias**. Revista Puc-SP,2005. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/5030> último acesso 6junho2019

_____ **Relâmpagos com Claror: Lygia Clark e Hélio Oiticica, Vida como Arte**, Ed. Imaginário-FAPESP, 2004

LEVIN, Esteban. **A clínica psicomotora**: O corpo na linguagem. Petrópolis: Vozes, 2000.

MACHADO, Marina Marcondes. **Merleau-Ponty & e a Educação** - Belo Horizonte: Autentica editora, 2010- Coleção Pensadores & Educação,19

MIGLIORIN, Cezar. **O que é um coletivo.** Liv e Ingmar. Teia. Dizer o Indizível. Instituto Moreira Salles- IMS. Dezembro de 2012. Disponível em: < http://www.teia.art.br/a/up/files/IMS_12_2012.pdf> último acesso 11 de agosto de 2019.

RIVERA, Tania. **O avesso do imaginário:** arte contemporânea e psicanálise, editora: Cosac Naify, 2013

Petroni, A. P. e Souza, V. L. T. (2010). **As relações na escola e a construção da autonomia**: um estudo da perspectiva da Psicologia. *Psicologia & Sociedade*, *22*(2), 355-364.

RELATO DE EXPERIÊNCIA USANDO ATIVIDADES RÍTMICAS NAS AULAS DE MUSICALIZAÇÃO DO CENTRO DE ARTES DA UFAM (CAUA 2)

Suamyy Tavares Gonçalves[1] – UFAM
Edna Andrade Soares[2] – UFAM
Juliane Jamille Batista da Costa[3] – UFAM

Resumo
O presente trabalho tem como finalidade relatar o período de estágio como professoras da disciplina de Musicalização I, na faixa etária de 7-12 anos no Centro de Artes da UFAM (CAUA 2), sob a supervisão da professora orientadora Edna Andrade, na cidade de Manaus, na qual foram desenvolvidas atividades utilizando jogos de mãos e copos com a turma. Para fundamentar este tema, utilizaram-se pesquisas em artigos acadêmicos e sites mas, principalmente, usando a obras de Silva (2016) e Ponick (2017). O que motivou este relato de experiência foram os resultados do que o jogo de fazer musical usando copos pode desencadear no processo de ensino musical: desenvolvimento da percepção sonora, motora, atenção, a prática em conjunto e social dos alunos, mostrando que para fazer música não precisa necessariamente tocar um instrumento musical.
Palavras-chave: Musicalização. Percussão. Cup Song.

Introdução

Os norteadores do ensino que são os parâmetros curriculares, referencial curricular, diretrizes mostram a música sendo uma forma de linguagem e conhecimento, linguagem em seu sentindo próprio da formação musical e conhecimento por estar relacionado a cultura e suas expressões artísticas sendo também um contribuinte para a formação integral do ser humano.

As autoras Couto e Santos (2009) abordando ideias de diversos autores, apresentam a música em 4 valores: estético, social, psicológico e tradicional. O primeiro no sentido dos efeitos provocados no homem em relação à criação artística; social ao abordar o desenvolvimento de grupos sociais e a utilização da música em sua cultura; psicológica pelo desenvolvimento da cognição pela experiência musical e tradicional, em relação à educação básica. Compreender a música como linguagem e expressão, não a restringe somente em tocar

[1] Suamyy Tavares Gonçalves. Universidade Federal do Amazonas. supuapamypy@gmail.com.
[2] Edna Andrade Soares. Universidade Federal do Amazonas. musicedna@gmail.com
[3] Juliane Jamille Batista da Costa. Universidade Federal do Amazonas. Juliane_singer_official@hotmail.com

um instrumento, da mesma forma que o professor de matemática da educação básica não ensina para uma sala de 30 alunos para serem matemáticos, o professor de Artes não ensina para formar músicos ou artistas, mas para conhecerem e usufruírem da música como linguagem e sua associação com outros componentes de Artes (dança, teatro, artes visuais e etc.), destacando sua interdisciplinaridade e presença nos dias atuais.

O presente artigo caracteriza-se como um relato de experiência de estágio vivenciado no CAUA 2, onde foram realizadas atividades rítmicas e experimentação de objetos sonoros com o objetivo de promover a musicalização. A musicalização, segundo Kebach (2008) citando Penna (1990, p.22), são ações que estimulam o conhecimento sonoro/musical inicial dos alunos, usando o fator principal: o lúdico. O processo de construção musical, favorece a vivência artística por meio de brincadeiras, expressões corporais, além de desenvolver a percepção auditiva, visual, tátil, a inteligência artística e a sensibilidade, embasando o lúdico como elemento motivador para o desenvolvimento da expressão musical, por meio da imitação, percepção e da criatividade. O presente trabalho visa mostrar o uso de atividades lúdicas no processo de construção musical, com a proposta "cup song".

O "cup song" ("som de copos" ou "som com copos") é o canto junto da percussão usando copos, ficou bastante conhecido após a cena do filme *A Escolha Perfeita* (2012), na cena, a protagonista faz a audição cantando "When I gone" fazendo a coreografia com copo, após tal evento, surgiram várias manifestações em programas de televisão e na prática do ensino. Outros artigos abordam este fazer musical como proposta de atividade pedagógica, ligado a muitos aspectos: cognitivos, sensoriais, capaz de estimular a interação e atenção de quem os utiliza, seja como ferramenta ou brincadeira.

Um relato sobre a prática das atividades desenvolvidas

O estágio é tanto realizado no CAUA 2 quanto nas Escola de Educação Básica, de modo a capacitar e aproximar os acadêmicos em ações que irão desempenhar dentro de sala de aula, realizando: planos de aula, exposição dos assuntos planejados, relatórios diários, finalizando com um projeto de música com a autoavaliação das ações do acadêmico pelo professor orientador.

O Centro de Artes da UFAM 2

O CAUA 2 é uma instituição de ensino que oferece cursos de artes (técnica vocal, violão, flauta, dança) no turno matutino e vespertino. O corpo de professores ministrantes dos cursos são, em geral, acadêmicos estagiários e o professor (acadêmico em estágio) que trabalham com disciplinas que tem mais afinidade, ou seja, segurança e confiança para ministrá-las. A instituição tem a proposta de produzir o conhecimento de Artes, atender a comunidade oferecendo cursos semestrais, formando profissionais nos diversos segmentos e promover exposições e espetáculos artísticos. O curso ministrado neste período foi Musicalização I, com alunos de faixa etária entre 6-10 anos, no horário das 14:00 às 16:00 as quintas-feiras, junto com a acadêmica Juliane Jamille Batista da Costa no semestre 2019/2. A disciplina de Musicalização é mais voltada para aqueles que não conhecem música e querem aprender de forma mais lúdica, as aulas foram divididas da seguinte maneira: teoria, recreio e prática (jogos e brincadeiras).

Metodologia

A pesquisa é de cunho exploratório, com o objetivo de usar objetos para serem instrumentos percussivos e instigar os alunos de que se pode fazer música de forma simples, utilizando outras possibilidades. A turma estava em seu primeiro contato com o curso de musicalização no CAUA 2, o número total de participantes era de 5 integrantes.

No início, foi feita a atividade com a música "Escravos de Jó", os alunos deveriam passar o copo para o colega ao lado marcando a pulsação da música, batendo o copo no chão, depois foram feitas algumas mudanças – Na frase "tira, bota, deixa ficar" eles pegavam o copo e levantavam e novamente colocavam no chão; Em "Guerreiros com guerreiros fazem zigue, zigue-zá", ao passar o copo para o colega, eles tomavam de volta e depois devolviam.

A proposta surgiu ao ser pesquisado sobre as abordagens metodológicas de ensino infantil com materiais alternativos de baixo custo de maneira a explorar o som dos objetos de forma lúdica, com teor coletivo, interativo e dinâmico. A obra base foi a de Silva (2016) em usar a coreografia rítmica com copos para ensinar língua inglesa e desenvolver a coordenação motora e Ponick (2017), abordando a apreciação, composição e performance, relacionando este fazer musical a um jogo. Os objetivos de realizar a experiência com a turma de musicalização eram: desenvolver o conhecimento rítmico musical dos alunos, estimular a colaboração e senso de equipe e "[...] o de percepção musical, de forma a construir um novo olhar diante das

diferentes formas de produzir música, valorizando recursos alternativos para a prática da música" (SILVA, 2016).

O período de realização foi em fevereiro e junho de 2019 e a proposta "Cup Song" em junho. Primeiro, os alunos foram questionados ao que seria "cup song" e desenvolveram suas suposições, depois de ouvir suas respostas, apresentou-se o conceito, o seu começo e suas manifestações em rede de programas, vídeos do YouTube. Após a apreciação da coreografia rítmica feito pela professora, os alunos ensaiaram a coreografia, sentados em círculo, repetindo depois dela como se fosse um eco musical. O jogo musical foi recebido como desafio de coreografia com copos, importante frisar, o empenho em conseguir fazer os ritmos, a ponto de competir entre eles para ver quem conseguia terminar a coreografia primeiro, no início foi o andamento lento e à medida que progrediam eles faziam rápido, outros tentavam até conseguir e quando tinham sucesso ficavam satisfeitos, mesmo que alguns detalhes precisassem ser ajustados. Os alunos ficavam atentos em fazer da maneira correta e quando se sentiam confiantes, aceleravam o andamento, sendo a dificuldade em cantar e fazer a percussão ao mesmo tempo, eles continuaram a fazer o acompanhamento percussivo usando os copos e as mãos.

Outras atividades desenvolvidas

As aulas em sala mostraram que se deve simplificar o conhecimento e torná-lo prático para melhor entendimento e fixação, colocando-se jogos para os alunos, aproveitando o senso de competição e de fazerem o melhor na prática individual ou em conjunto. A turma foi receptiva para tocar um instrumento, após os alunos assimilarem o conteúdo inicial- ritmo, pulsação, figuras musicais, houve ensaios com a flauta doce- trabalhando: digitação, respiração e postura, tocando músicas infantis "O cravo brigou com a rosa" e "Brilha, brilha, estrelinha". O ensaio era composto pelo aquecimento (exercícios em escala ascendente e descendente na flauta doce, mudando a intensidade e andamento) e depois cantavam a divisão rítmica em "tá" e "ti-ti", mudando para a letra da música para então, tocar na flauta doce.

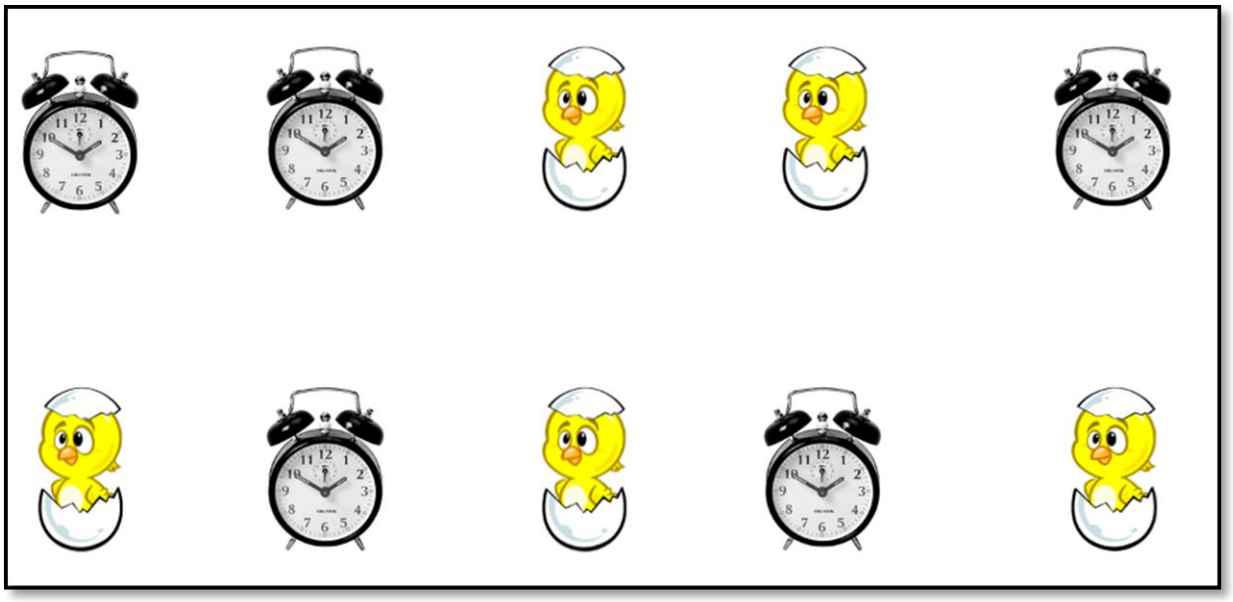
Depois da exposição em lousa das figuras musicais (semibreve, mínima, semínima e colcheia), foi feita a seguinte atividade: representando o compasso quaternário 4 bambolês, compasso ternário 3 bambolês e compasso binário 2 bambolês e escrita a sequência das figuras musicais na lousa, eles pulariam de acordo com a pulsação, cantando de acordo com a divisão

rítmica em "tá", "tá -a" "ti-ti", respeitando o compasso que era representado por cada espaço dentro do bambolê e a pulsação.

> As aprendizagens significativas, as aprendizagens como compreensão, são reflexivas. Construídas ativamente pelos alunos. Por isso, os alunos não são meros receptores que se limitam a memorizar informações, são sujeitos ativos na construção de suas estruturas de conhecimento. Dessa perspectiva, os alunos constroem o conhecimento, criando as suas próprias interpretações, os seus modos de organizar a informação e suas abordagens para resolverem problemas (VEIGA, 2008, p.286).

As aulas iniciais para abordar os conceitos de ritmo, pulsação e as figuras musicais (mínima e semínima) contaram com o uso da áudiopartitura, que consiste em imagens em que os alunos devem reproduzir o som. Após mostrar a figura separadamente e imitarem o som, os alunos falavam a sequência disposta na ordem de acordo com a pulsação (marcado com palmas), para o relógio, dizia-se "tic-tac" e o pintinho "piu", à medida que iam avançando, colocavam-se outras imagens para representar a pausa e a semibreve trocando-as pelas figuras musicais, o "tic-tac" para duas colcheias ("ti-ti") e o "piu" para semínima ("ti").

Fig 1. "Print screen" em tela da Audiopartitura. Autora: Suamyy Tavares. Data: 21/03/2019, no Centro de Artes da Ufam (CAUA 2) ao lado da Praça da Saudade no Centro.



Estes assuntos: divisão rítmica, figuras musicais, pulsação e ritmo foram desenvolvidos até chegar na proposta de realizar o "*cup song"*. A aula era composta de teoria (exposição em lousa) e ensaio (cantando, tocando) com pausa para merenda. Durante este tempo, despertados

pela curiosidade exploravam e questionavam sobre os instrumentos musicais e objetos sonoros em sala (copos, teclado, bambolês, bolas) e perguntavam qual eram os nomes e começavam a fazer som "deles".

Lorenzato (2008) defende que: "A criança aprende pela sua ação sobre o meio onde vive: a ação da criança sobre os objetos, através dos sentidos, é um meio necessário para que ela consiga realizar uma aprendizagem significativa" (LORENZATO, 2008, p.11).

Fig.2. Alguns instrumentos musicais e objetos sonoros da sala de aula. Foto tirada pela autora: Suamyy Tavares. Data: 16/07/2019. Centro de Artes da Ufam (CAUA 2).

Fonte: Própria

Considerações finais

O estágio instiga o acadêmico a procurar e adaptar o que foi aprendido na teoria para a prática escolar, a buscar novas maneiras de ensinar música. A proposta de musicalização "cup *song*" usando percussão com copos, é baseado na proposta da professora Silva (2016) para o ensino da língua inglesa, unindo o canto e o ritmo, utilizando copos e gestos corporais.

A turma de musicalização aprendeu a coreografia rítmica com copos e se apresentaram satisfeitos em superarem o desafio e ficaram instigados em usar o copo de forma percussiva. O canto seria a parte final, mas não essencial da proposta devido aos objetivos deste relato de experiência rítmica e também devido a finalização do curso, ficando a critério do aluno sobrepujar e dar continuidade no desenvolvimento musical.

Desta forma, este método é eficaz por usar material de baixo custo, sendo este fazer musical de percussão, o copo, serve para ampliar as possibilidades de se "compreender música" (KEBACH, 2010), principalmente, no período em que os aparelhos tecnológicos (celulares, computadores, tv) chamam mais atenção das crianças e parte delas já não conhecem ou brincaram usando cantigas de roda, canções infantis.

A proposta incentiva a musicalização sem necessariamente ter instrumento musical ou conhecimento técnico aprofundado, mas tão somente usar os elementos da música para ensinar música, quebrando o pensamento de que só é possível aprender se tiver instrumentos musicais de corda ou sopro ou que por não tê-los/usá-los, não há condições de se aprender música e aplicar métodos alternativos para explorar o som e a partir desta prática em conjunto, ser um ponto de partida para outros conhecimentos a serem percorridos no ensino da música – prática instrumental, teoria musical.

Esta proposta de musicalização tem o objetivo de refletir sobre a abordagem de ensino para o quanto se conhece das condições da realidade para então poder transformá-la, não é um conhecimento absoluto mas um entre vários, com suas próprias dificuldades e especificidades, que não se detêm na criação de algo novo mas ao questionamento das ações de serem possíveis de readaptações que poderão levar a novas experiências, de maneira a promover a percepção sonora e rítmica, a prática em conjunto, experiências alternativas, a expressividade musical e colaboração no processo de formação musical, social e pessoal dos alunos.

Referências

COUTO, Ana Carolina Nunes do; **SANTOS**, Israel Rodrigues Souza. **Por que vamos ensinar música na escola? Reflexões sobre conceitos, funções e valores da educação musical escolar**. OPUS, [s.l.], v. 15, n. 1, p. 110-125, maio 2009. ISSN 15177017. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/265/245>. Acesso em: 08/06/2019.

KEBACH, Patrícia F. Carmen. **Musicalização coletiva de adultos: o processo de cooperação nas produções musicais em grupos**. Porto Alegre: UFRGS, 2008. Disponível em: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/429>. Acesso em 03/08/2019.

LORENZATO, Sergio. **Educação Infantil e percepção matemática**/ Sergio Lorenzato. – 1. ed. rev. E ampliada. Campinas, SP: Autores associados, 2017.

PONICK, Edson. **Percussão com copos: Do jogo ao fazer musical**. In: XI CONFERÊNCIA REGIONAL LATINO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO MUSICAL - ISME, 2017, Natal. Disponível em: < http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/isme/2017/paper/viewFile/2404/1151>. Acesso em 18/05/2019.

SILVA, Adriana Andrade da; **Música com copos – uma experiência com sons alternativos no ensino de língua inglesa**. Línguatec. Rio Grande do Sul, v.1, n.1, junho de 2016. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/598>. Acesso 02/08/2019

SILVA, Cassiana Castro Gomes da; **SANTOS**, Eliane da Silva; **FERREIRA**, Sandra Patrícia Ataíde. **Linguagem Musical: concepção e prática pedagógica de professoras da Educação Infantil**. Recife: UFPE, 2008. Disponível em: < https://docplayer.com.br/7375736-Linguagem-musical-concepcaoe-pratica-pedagogica-de-professoras-da-educacao-infantil.html>. Acesso em 08/05/2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**/ Ilma Passos Alencastro Veiga (org.). – Campinas, SP: Papirus, 2008.

RETRATANDO SUAS ORIGENS: UMA EXPERIÊNCIA (INTER-, TRANS-)DISCIPLINAR EM ARTE E CIÊNCIAS HUMANAS NA OLIMPÍADA DE HUMANIDADES

Luz Marina de Alcantara[1] – UFG
Robson Corrêa de Camargo[2] – UFG

Resumo
O objetivo deste artigo é apresentar pesquisas sobre experiências (inter-, trans-)disciplinares envolvendo as áreas de Arte e Ciências Humanas, desenvolvidas em escolas públicas do ensino médio, por ocasião da Olimpíada de Humanidades da APA de Pouso Alto, na Chapada dos Veadeiros. Autores como Fazenda (2012), Eça (2010) e Dewey ([1934] 2012) nos iluminarão na investigação da (inter-, trans-)disciplinaridade como metodologia capaz de estabelecer campos de cruzamento entre diferentes áreas, em prol do desenvolvimento da sensibilidade crítica de estudantes e da potencialização de performances socioculturais e estéticas, preparando-os para uma atuação positiva e proativa na vida em sociedade. Promove, ainda, reflexões sobre experiências arte/educativas e suas contribuições para a formação integral dos estudantes nos aspectos cognitivos, afetivos, físicos, constituídos a partir de suas relações histórico-sociais.
Palavras-chave: (Inter-, trans-,)disciplinaridade. Arte/Educação. Humanidades.

Introdução

A Olimpíada de Humanidades[3] é uma ação arte/educativa (inter-, trans-,)disciplinar realizada pelo Instituto de Pesquisa, Ensino e Extensão em Arte Educação e Tecnologias Sustentáveis (Ipeartes), projeto de extensão do Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte, da Secretaria de Educação de Goiás (Seduc-GO). O Ciranda da Arte tem sua sede em Goiânia e foi criado no ano de 2005 com o objetivo de promover a formação continuada dos professores de arte e de acompanhar os projetos arte/educativos desenvolvidos nas unidades escolares da rede. O Ipeartes, situado na Área de Proteção Ambiental de Pouso Alto (APA do Pouso Alto),

[1] Doutoranda em Performances Culturais pela Universidade Federal de Goiás (UFG), diretora do Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte (Seduc-GO) e membro da Academia Palmeirense de Letras e Artes. E-mail: luzmarinadealcantara@gmail.com.

[2] Doutor em Artes Cênicas pela Universidade de São Paulo (USP), professor do Programa de Pós-Graduação em Performances Culturais da UFG.

[3] https://www.olimpiadadehumanidades.org/educam. Acesso em 30/07/2019.

configura-se como um projeto de escola inovadora e tem como bases fundantes a arte/educação e as tecnologias sustentáveis.

A APA do Pouso Alto é um grande cinturão de cerrado que circunda o Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros (PCNV), região do nordeste goiano que agrega municípios, distritos, vilas e centenas de comunidades. Apresentaremos, de forma poética, um resumo inspirado no texto de apresentação do Ipeartes/Seduc[4], que de forma poética, delimita os marcos geográficos que circundam o PNCV:

> Entrando por São João D'Aliança, onde fica o grande portal sul da Chapada[5] na divisa com o Distrito Federal, vai até Colinas do Sul, município que fica mais a oeste, ligado ao lago Serra da Mesa. Seguindo em direção ao norte, chega-se na linda Cavalcante. Essa região contempla grande parte da comunidade kalunga que habita o Vão de Almas e Vão do Moleque "há mil anos", como assim dizem os mais velhos. Ao leste encontra-se Teresina de Goiás e Nova Roma, dois municípios marcados pela tradição e cultura do nordeste goiano, vinculados a uma historicidade que permeia esse lado da APA de Pouso Alto. Ambos, cheios de riquezas culturais e naturais, pouco conhecidos do povo goiano-brasileiro. E, completando o cinturão, fica Alto Paraíso de Goiás, o território escolhido como piloto para o projeto "Território do Bem Viver". Nele está localizado um dos melhores pontos de observação celeste do Brasil, o Morro Pouso Alto, com quase 1.700m de altitude e, ainda, um importante distrito, a Vila de São Jorge, portal de entrada do Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros.

Detentora de tamanha riqueza, Alto Paraíso congrega raizeiros, parteiras, benzedeiras e pajés que compartem seus saberes no Encontro de Culturas Tradicionais e na Aldeia Multiétnica, realizados anualmente. Este cenário é, também, composto pelo alucinante Vale da Lua, pelo silêncio do Jardim de Maytrea, pelo misticismo do Morro da Baleia e pela potência das Cataratas dos Couros, dentre inúmeras e lindas cachoeiras, onças, cobras, pássaros e tantos animais que podem ser vistos desfilando pelos caminhos dos povoados do Moinho e do Sertão. Seu povo é festeiro para todo o sempre. A cidade possui um calendário de festas e festivais que se inicia com o *réveillon* e se encerra nos últimos dias de dezembro, para tudo recomeçar no ano novo. Alto Paraíso abriga, também, desde o ano de 2016, o Ipeartes/Seduc.

É neste berço das águas e assentada em uma gigantesca placa de cristal de quartzo que nasce a Olimpíada de Humanidades, uma das primeiras ações da Seduc-Go na implementação

[4] https://ipeartes.org/index.php/o-instituto. Acesso em 30/07/2019.

[5] Esta região de Goiás foi ocupada inicialmente pelo norte do Estado, pela então reconhecida "Rota do sal". O acesso à região da Chapada dos Veadeiros por sua entrada sul ganha destaque e benfeitorias a partir da transferência e fundação do Distrito Federal, em meados da década de 1950.

da *Educação do Bem Viver* na APA de Pouso Alto. E, ainda, mesmo que essa região ostente maravilhosa diversidade e riquezas naturais e culturais, ela detém os menores Indices de Desenvolvimento Humano (IDH) no Estado, ficando a área conhecida como o "corredor da miséria"[6]. Uma compreensão do significado desses dados, bem como a origem histórica desse indicador negativo, pode ser verificada a partir do uso da noção de "dispositivo de racialidade/biopoder", desenvolvida pela filósofa Aparecida Sueli Carneiro (2005). A região abriga uma das cidades brasileiras com o maior índice de analfabetismo, alcançando, por exemplo, 26% da população, em Cavalcante[7]. Este tem sido um dos maiores desafios socioambientais para a Seduc-Go, responsável por assegurar "educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos" (ODS#4/ONU).

O Ipeartes, que se encontra vinculado às orientações pedagógicas do Ciranda da Arte/Seduc-Go[8], foi criado, estrategicamente, para dar sustentação à Agenda 2030 da ONU, no campo educacional. O Instituto busca desenvolver propostas de educação pública inovadora, elaborada à luz dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), com ênfase no objetivo #4, e propõe a arte/educação como área de conhecimento com suas temáticas específicas, as quais são fundamentais para a formação integral dos sujeitos que habitam em uma ampla dimensão planetária.

Tereza Eça, educadora artística lusitana, desenvolve pesquisas que apontam a arte como importante papel na construção de um futuro sustentável, ao promover o pensamento crítico, criativo e inovador – "capacidades fundamentais para uma cultura emancipadora, de igualdade e responsabilidade social, e condições essenciais para o desenvolvimento de um futuro sustentável" (EÇA, 2010, p. 13). Esta autora afirma, ainda, que

> O conceito de desenvolvimento sustentável é, normalmente, definido como o desenvolvimento que procura satisfazer as necessidades da geração atual, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de satisfazerem as suas próprias necessidades; significa possibilitar que as pessoas, agora e no futuro, atinjam um nível satisfatório de desenvolvimento social e econômico e de

[6] Codinome que caracterizou o nordeste goiano e ainda mantém estereótipos a respeito da cultura dos povos dessa região do estado, está articulado a uma noção de desenvolvimento econômico que pouco, ou quase nada, dialoga com a noção de Desenvolvimento Sustentável tal como preconizado pelas Nações Unidas desde a Rio 92. Ver Nascimento (2012).

[7] Dados revelados no último Censo do IBGE (2010).

[8] www.cirandadaarte.com.br. Acesso em 30/07/2019.

> realização humana e cultural, fazendo, ao mesmo tempo, um uso razoável dos recursos da terra e preservando as espécieis e os habitats naturais (EÇA, 2010, p. 14).

A *Educação do Bem Viver* surgiu como estratégia do Ciranda da Arte, em observância ao Decreto 8.824/2016, instituído pelo Governo de Goiás, que projetou Alto Paraíso o *Território do Bem Viver*, fundamentando-se na ideia de constituição de "cidades educadoras", nas quais os seres humanos se desenvolvem de forma integral e sustentável, considerando não somente as dimensões cognitivas e intelectuais nos processos educativos, mas também os aspectos afetivos, estéticos, éticos, físicos, emocionais, ambientais, culturais, sociais e das religiosidades.

Com essas bases, a Olimpíada de Humanidades tem como premissa o desenvolvimento dos sujeitos em suas múltiplas dimensões. Busca a valorização da memória local, da biodiversidade do bioma cerrado, da preservação da identidade cultural, da diversidade religiosa, dos saberes populares, do pensamento crítico, criativo, empoderado e autônomo, do cuidado consigo, com o outro e com o meio em que se vive. A proposta extrapola os muros da escola, levando toda a comunidade a se envolver e desenvolver seus potenciais educativos por meio da arte/educação.

Na verdade a educação artística é um terreno ilimitado onde cabem inúmeros conhecimentos técnicos desde as mais antigas às mais recentes tecnologias que as artes utilizam: históricos, estéticos, conceitos, disciplinares, teorias críticas, etc. [...] o essencial da educação artística é a facilidade com que esta área consegue desenvolver capacidades e competências cognitivas e metacognitivas, promover educações a partir das suas linguagens específicas [...] Podemos fazer da educação artística um verdadeiro motor de transformação social no sentido de Paulo Freire e não é de admirar que na prática já existam projectos exemplares no terreno (EÇA, 2010, p. 138).

O intento do Ipeartes é de preparar os jovens educandos para responderem com dignidade às fragilidades materiais e morais decorrentes dos contextos econômico-social ora enfrentados no nordeste goiano, os quais reverberam em vulnerabilidade social. Fazem-se necessárias, portanto, propostas educacionais vinculadas às áreas das humanidades e das artes, dois campos do conhecimento que têm como foco a reflexão humanística e o desenvolvimento de capacidades criativas.

Neste sentido, é importante compreender a Olimpíada de Humanidades como estratégia para elevar os saberes educacionais de forma a dar maior sentido às aprendizagens escolares , contribuindo, assim, para a formação crítica e sensível e da capacidade de interpretação e imaginação dos estudantes no exercício de sua cidadania, pois, "aprender por meio da arte faz parte de uma educação integral, inclusive porque ajuda a desenvolver outras áreas do conhecimento", assim como afirma Ana Mae Barbosa[9].

A construção da Olimpíada de Humanidades: processos afetivos-educativos

Este estudo, portanto, abordará investigação acerca da I Olimpíada de Humanidades realizada em 2017. Para a condução do projeto, foi constituído no Ipeartes/Seduc uma equipe multidisciplinar. Dentre suas ações, o primeiro passo foi a apresentação da proposta para os professores das áreas de Arte e Ciências Humanas das escolas de ensino médio dos 06 (seis) municípios[10] que compõem a APA de Pouso Alto, a saber: a). Sensibilização dos professores. b) Sistematização dos projetos nas escolas; c) Execução dos projetos no território; d) Trilha Científica ao Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros; e) Festival/Seminário de Artes e Humanidades; f) Representação de Goiás na Conferência de Humanidades em Liège, Bélgica, com o tema "Desafios e Responsabilidades para um planeta em transição".

Em estudo etnográfico desenvolvido em etapa anterior, intitulado *"Caldeirão das Narrativas – Formação de Professores: uma experiência intertransdisciplinar em Arte*[11]*,* foi realizada a análise da primeira etapa da Olimpíada de Humanidades/2017, a sensibilização dos professores. Já neste trabalho, desenvolvemos pesquisas sobre a segunda e a terceira etapas, a sistematização e a execução dos projetos no território. Embora a Olimpíada tenha ocorrido nas escolas de ensino médio de todos os seis (06) municípios da APA de Pouso Alto, selecionamos para este estudo, o projeto do Educandário Humberto de Campos (EHC).

O EHC é uma escola conveniada com a Seduc-Go, localizada na zona rural do município de Alto Paraíso de Goiás, numa área denominada Cidade da Fraternidade, junto a dois assentamentos e um acampamento: Sílvio Rodrigues, Esusa e Dorcelina Folador, respectivamente. A escola tem atualmente cerca de 240 estudantes, desde a educação infantil ao ensino médio, e, ainda, de forma inovadora, oferece a Educação de Jovens e Adultos (EJA)

[9] https://educacaointegral.org.br/reportagens/ana-mae-barbosa-e-educacao-por-meio-da-arte/

[10] Alto Paraíso de Goiás, Cavalcante, Colinas do Sul, Nova Roma, São João D'Aliança e Teresina de Goiás.

[11] ALCANTARA, Luz Marina de.; CAMARGO, Robson Corrêa. In: *Revista Eletrônica Nós – Cultura, Estética e Linguagens*. Universidade Estadual de Goiás (UEG). Artigo aceito em 16/11/2018, ainda em fase de publicação.

em forma de alternância, porém em horário concomitante aos demais estudantes da escola. Isso significa que pais, avós, tios estabelecem a mesma relação de aprendizagem dos demais estudantes e se transformam em educandos colegas de seus próprios filhos, netos, sobrinhos. E isso é muito bom de se ver! Esta escola é o piloto da Secretaria de Educação (Seduc) na implementação da *Educação do Bem Viver* no âmbito do ensino formal.

Com o tema "Educandário Humberto de Campos em Ação: retratando suas origens", professores e estudantes do ensino médio apresentaram projeto sobre o resgate histórico do educandário. A escolha do tema foi resultado de um "toró de palpite", ou seja, *brainstorming*, segundo relatou uma das professoras participantes. Dentre as sugestões apresentadas pelo grupo, verificou-se que o evento coadunava com o aniversário de 50 anos da instituição e eles pouco sabiam sobre a sua história.

A metodologia teve como abordagem a (inter-, trans)disciplinaridade, assim como aponta Ivani Fazenda (2012, p. 34), não apenas como junção de disciplinas, porém como atitude de ousadia e busca de conhecimento. Para esta autora, é necessário que os dois territórios, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade sejam congruentes, abertos às possibilidades de uma educação diferenciada. Afirma, ainda, que a "pesquisa interdisciplinar somente torna-se possível onde várias disciplinas se reúnem a partir de um mesmo objeto [...] onde a ideia de projeto nasça da consciência comum, da fé dos investigadores." (FAZENDA, 2012, p.38).

O trabalho dos professores e estudantes consistiu, primeiramente, no levantamento de dados em documentos históricos e trabalho de campo com personagens que ajudaram a (re-) construir a história da unidade escolar, estando, dentre elas, Dona Romilda, a fundadora do EHC. Os documentos pesquisados compunham-se de fotos, arquivos e, ainda, de uma página na *internet* criado com o intuito de facilitar a pesquisa com ex-alunos da instituição e com pessoas que viveram na comunidade à época e ainda permanecem na região.

No decorrer do processo foi necessário empreender escutas de pessoas. As entrevistas suscitaram memórias de Dona Josina, mãe de uma das professoras do projeto; do Senhor Mário, um dos formandos da primeira turma e pai das professoras Cristiane e Elaine; da tia Elisa, primeira merendeira; de dona Bezinha; tia Jurani, mãe de Flávia, também professora da escola, e do casal Dona Romilda e Sr. Andalécio, que se mudaram da cidade de São Paulo para Goiás no início da ditadura militar a fim de criarem a Cidade das Crianças, hoje a Cidade da Fraternidade.

Esta história, eivada de aventura e conquistas, foi transformada em peça teatral apresentada na culminância do projeto, trazendo para a cena, juntamente com o casal Andalécio e Romilda, importantes personagens: José Carlos Arantes e Nelson Almeida, os primeiros moradores da comunidade; a enfermeira Sebastiana, que logo se casou com José Carlos e tornaram-se os primeiros professores da escola, criada assim que os filhos do casal Romilda e Andalécio chegaram em idade escolar; Eliza, Sinomar, Ary, Alice, dentre outros que neste território fizeram e fazem suas moradas. Este material foi enriquecido com o levantamento sobre a história de Humberto de Campos, a personalidade que dá nome à escola[12].

As imagens fotográficas levantadas do acervo pessoal de Dona Romilda e do arquivo do EHC contribuíram intensamente para a pesquisa, por suas singularidades iconográficas e iconológicas. O trabalho de Boris Kossoy, fotógrafo, pesquisador, historiador e professor, sobre iconografia e iconologia, o permite afirmar que "ver, descrever e constatar não é o suficiente" em uma análise de fotografias (KOSSOY, 1999, p. 1), por isso a pesquisa buscou depoimentos de Dona Romilda e de outros atores de sua contemporaneidade. "Pessoas idosas ou contemporâneas aos assuntos retratados terão possivelmente a capacidade de identificar lugares, pessoas e discorrer sobre o contexto que envolve as imagens tomadas, pois, a fotografia não consegue sozinha oferecer as informações sobre o passado", afirma Kossoy (p. 2).

Foi por meio de um estudo iconológico que os ícones puderam ser interpretados em seus diferentes contextos históricos e culturais, contribuindo para a criação da peça de teatro e também para a produção de uma fotonovela, que contasse, de forma sintética, a história da escola. Esse fazer artístico demandou vasto estudo no âmbito da cultura local, da montagem cenográfica, sobre a figurinagem da época e os objetos utilizados, suas cores, o contexto social, papéis de gênero na sociedade retratada, dentre outras questões no campo das humanidades e das artes. A partir das pesquisas e com base em estudos dos componentes curriculares das áreas de Cências Humanas e Arte, o roteiro foi construído, as cenas preparadas e a fotonovela produzida. Esta experiência pode ser examinada no endereço de pé de página[13].

John Dewey ([1934], 2012) faz referência ao termo "experiência" quando se refere a um momento específico de consumação estética e nos alerta que a experiência pode ser incipiente ou singular. Ela é incipiente quando incompleta e singular quando completa. Em uma

[12] Texto elaborado a partir de relatos de professores entrevistados.

[13]Fotonovela Educandário Humberto de Campos em Ação: Retratando suas origens. Disponível em: https://www.flickr.com/photos/olimpiadadehumanidades/sets/72157702050358191. Acesso em 15.07.2019.

experiência singular, o material vivenciado faz o percurso até sua consumação (p.109). Nessa experiência consumada e em sua correlação com o meio, Dewey faz importantes observações sobre a sociabilidade do indivíduo e sua inserção no meio social. "A experiência é uma questão de interação do organismo com seu meio que é tanto humano quanto físico, que inclui o material da tradição e das instituições, bem como das circunvizinhanças locais [...] o eu tanto age quanto é submetido ao que vem de fora" (p. 430).

É, portanto, na interação com a cultura que o organismo reage e responde conforme se faz submetido e afetado, pois ela situa os sujeitos no tempo e no espaço e abre caminhos para processos de produção e construção de conhecimento no campo artístico, para a educação dos sentidos e para a compreensão e interpretação de representações simbólicas. A escolha dos estudantes pela representação cênica e pela produção de uma fotonovela converge para a construção de percursos que envolveram seus desejos de aprendizagens, confirmando que "aprendemos o que nos importa aprender, o que nos afeta, e ainda que possamos aprender aquilo que, à primeira vista, não nos afetou, foi preciso termos alguma relação afetiva com o que estava diante de nós" (MARTINS, 2012, p. 99).

A fim de melhor compreender as experiências consumadas, entrevistamos seis (06) estudantes e quatro (04) professores, buscando verificar quais conexões foram estabelecidas por eles no âmbito de uma *Educação para o Bem Viver*, em que não apenas o intelecto e a cognição aparecem em suas expectativas de aprendizagens, mas considerando também os aspectos afetivos, físicos, sociais, estéticos, emocionais, culturais, religiosos, políticos.

Para maior poeticidade, os estudantes serão identificados por nomes de frutas e os professores por nomes científicos e populares de árvores:

> Foi uma experiência muito boa poder conhecer melhor a história da minha própria escola. Descobri muitas coisas que não sabia. Os alunos que mal conversavam, hoje são amigos. Teve uma união e uma aproximação. (Cajú)
>
> O projeto foi algo que me marcou muito, tanto por conhecer a minha origem, como pude representar essa galera toda na Bélgica. Foi difícil chegarmos onde chegamos. Chorei demais durante o processo e no final nem acreditávamos que havíamos conseguido. Não tinha palavras para descrever tudo que vivi. Aprendi a escutar o outro, a trabalhar em grupo e até mesmo a perder a vergonha. Meu único sentimento é gratidão. Gratidão por terem acreditado em mim. Nem mesmo eu acreditava em mim. Hoje olho para trás e vejo tudo que fiz e nem acredito. Choro ao lembrar da Olimpíada. Quando viajei, saí do meu mundinho e vi minha cabeça se expandindo e vi o quão grande é esse mundo. Aprendi a valorizar onde eu moro e o lugar onde estou inserida. Poder conhecer nossa história são para poucos, e ao conhecer isso aprendi o que é a fraternidade. [...] Vou levar essa experiência para a vida. (Siriguela)

> Significou tudo para mim. Foi a realização de um sonho que eu tinha de conhecer mais sobre a minha escola. (Jabuticaba)
>
> No início foi difícil, porque quase ninguém tinha afinidade com ninguém, ou até mesmo não simpatizavam muito. Mas conforme o tempo foi passando, e muito trabalho em grupo, foi ficando mais fácil e mais harmonioso trabalhar com todos daquele meio. (Figo)
>
> Me proporcionou bastante conhecimento em relação à história da minha escola e todos os acontecimentos sociais que ocorreram nas épocas retratadas, como o [ano] de 64. Também me trouxe conhecimento de alma e melhoria na minha socialização. Me tornei compreensiva, desinibida, graças aos meus parceiros neste projeto. (Carambola)
>
> Me emocionei quando soube que as duas mulheres que iniciaram tudo, fizeram pelas crianças dessa região. Me sinto bem agradecida pelo fato de saber que o EHC faz e promove um bom ensinamento há bastante tempo. (Laranja)
>
> O maior sentimento foi o de pertencimento e descobrimento e o quanto a arte nos proporciona espaços que achamos que nunca conseguiremos caminhar e podemos trabalhar. (*Annona Classiflora* – Araticum)
>
> Lembranças da infância, pois vivenciei parte dessa história, emoções de relatos feito por moradores, educadores e alunos que por esta escola passaram. [...] o que mais me afetou foi o cansaço e o desgaste no decorrer do projeto, porém, com a grande recompensa de dever cumprido. (*Inga Edulis* - Ingá)
>
> Consegui sentir-me mais pertencente a essa estória e comunidade. (*Carya Illinoinensis* - Nogueira)
>
> O impacto do projeto foi maravilhoso e inesquecível, mas o processo do trabalho interdisciplinar ainda foi muito deficiente, tendo em vista uma boa dose centralizadora de um de nós educadores". (*Eugenia Dysenterica* – Cagaita)

Mediante os relatos, o projeto caracteriza-se como proposta que visa uma educação integral voltada para a formação humana, não somente no aspecto cognitivo, posto que, no entrecruzamento de memórias, emoções e sentimentos, a afetividade envolvida entre estudantes e objetos culturais reverberou no reconhecimento e valorização de uma história de tradição e afetos. No processo de conhecer a história da escola, sua origem e contextos, os educandos puderam interagir de variadas formas com o material cultural, artístico, histórico e com a tradição, de maneira que novas identidades foram sendo forjadas ao longo do percurso, tornando a experiência uma experiência singular, provida de afetos e de aprendizagens que lhes servirão para toda a vida. Infere-se dos relatos que o conhecimento apreendido foi resultado de aprendizagens usufruídas, desejadas, consumadas, confirmando que, quando os afetos são positivos, o desejo de aprender é aumentado (SPINOZA, [1677] 2009, p. 163).

Em uma análise voltada para as pedagogias dos professores, todo o processo foi orientado por uma equipe de educadores do Ciranda da Arte e do Ipeartes, especialistas nas áreas das Ciências Humanas, Educomunicação e Arte/Educação[14], os quais potencializaram os desejos dos educadores, entendendo que, ao fortalecer o trabalho dos professores, suas práticas pedagógicas são ressignificadas e, consequentemente, as aprendizagens dos estudantes, qualificadas.

Por tratar-se de projeto (inter-, trans-)disciplinar entre as áreas das Ciências Humanas e da Arte, reflexões envolveram o campo do conhecimento filosófico, sociológico, histórico e geopolítico de forma ampla, com estudos aprofundados no campo estético da produção artística. Essa articulação entre componentes curriculares das humanas e das artísticas potencializaram substancialmente o olhar de todos os educadores envolvidos, ao permitir uma aproximação de saberes, experiências e afetos que ampliaram o fazer pedagógico.

A orientação aprofundou, ainda, em estudos sobre pedagogia de projetos, metodologia de trabalhos (inter-, trans-)disciplinares, orientação sobre os componentes curriculares envolvidos, abordagens metodológicas da arte/educação, bem como ideias e técnicas da produção artística de elaboração teatral e visual. A riqueza do trabalho de equipe aponta caminhos para uma efetiva inovação nas práticas educativas, pois o aprendizado, como se pode perceber na fala da estudante, apresentado a seguir, se efetiva a partir da construção de afetos reais estabelecidos entre educador e educando.

> Todos nós tivemos um aprendizado muito grande com esse projeto. Passamos a ver os nossos colegas e professores como uma família, já que passávamos muito mais tempo com eles do que com qualquer outra pessoa. Aprendemos a ter um sentimento maior por todos do grupo, ou quase todos. Tivemos que aprender a lidar com emoções, não só sua, mas também a do outro. Paramos de falar EU para falar NÓS, de pensar apenas em si mesmo, a dividir, entender o outro, ajudá-lo, enfim, aprendemos a gostar das pessoas do jeito que elas são. [...] Quando acabou o projeto, apesar de estarmos exaustos, sentimos saudades. Mas não apenas do projeto em si, mas também de todos que estiveram conosco nessa caminhada (Figo).

Ainda, no campo da afetividade, o relato de Cagaita (Eugenia Dysenterica) apresenta questões relacionadas aos afetos positivos e negativos, porém não aprofundaremos estudos sobre os sentimentos negativos expressos. No entanto, consideramos que os mesmos apontam

[14] Professores José Estevão Rocha Arantes (sociólogo), Kátia Rodrigues de Souza (arte/educadora-artes visuais), Liliane Freitas Pereira (arte/educadora-artes cênicas) e Luciana Lima Chaudiére (Educomunicação).

a necessidade de ações que potencializem as relações interpessoais e grupais para a consumação de trabalhos interdisciplinares singulares. Ainda, a professora Ingá (Inga Edulis) expressa sentimentos positivos ao tratar sobre suas emoções, mas, também, afirma que houve um desconforto físico resultado de cansaço e desgaste no decorrer do projeto. Mesmo assim, a educadora afirma "a grande recompensa de dever cumprido" diante do desafio de construir aprendizagens (inter-, trans-)disciplinares no campo das Ciências Humanas e das Artes.

As narrativas remetem à Henri Wallon ([1941] 1968) que preconiza a constituição da pessoa nos aspectos cognitivos, afetivos e físicos, que vai se transformando a partir de suas relações histórico-culturais. Quando as condições físicas são retomadas nas memórias de uma docente, infere que o envolvimento intenso de trabalho durante o processo foi uma das marcas deixadas pela participação no projeto, relacionando o padecer do corpo com a "recompensa de dever cumprido", ou a satisfação dos desejos alcançados.

Considerações finais

Uma proposta de educação significativa prescinde de compreensão e acesso ao "outro" o mais completo possível, a ponto de esse outro se tornar parte da própria compreensão do "eu". Durante a experiência vivida na Olimpíada de Humanidades, o (re-) conhecimento de novas subjetividades, valores e conteúdos acadêmicos aconteceu na medida em que conexões entre estudantes e estudantes, professores e professores, professores e estudantes se efetivaram. O acesso a novos saberes, assim como sua ampliação, traz como desafio uma relação de confiança e mutualidade entre as pessoas envolvidas no processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, afetos e saberes articulam momentos compartidos.

A experiência arte/educativa *Olimpíada de Humanidades* nos permite apontar o fôlego da matriz curricular (GOIÁS, 2009) adotada pela área de Arte na Seduc-Goiás: contextualizar, compreender criticamente e produzir arte, garantem eficácia na promoção de aprendizagens significativas em um trabalho (inter-, trans-)disciplinar. Durante o desenvolvimento do projeto do Educandário Humberto de Campos, esses três aspectos possibilitaram ampliar de forma precisa a compreensão do lugar de fala dos estudantes, seu empoderamento, enquanto sujeitos de direito, em uma educação que, de fato, transforme suas visões de mundo.

A partir do instante em que as historicidades sobre o território que circunda a Cidade da Fraternidade foram reveladas por meio de diálogos, escutas e apreensões, professores e estudantes trouxeram para perto de si elementos que ressignificaram suas identidades. Ao

reconhecerem-se como parte de um local com memórias afetivas, afetos foram renovados, promovendo interesse de aprendizagens por temas que antes não pareciam fazer parte de suas experiências. Ao trazer, por meio da cena, memórias e histórias, os saberes se consolidam, pois afetos foram gerados e engendrados.

Referências

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** 339f. Tese de Doutorado em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2005.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, [1934] 2012.

EÇA, Teresa Torres Pereira de. **Educação através da Arte para um futuro sustentável.** Cad. Cedes nº 80, vol. 30, 2010, p. 13-25.

_____. "A educação artística e as prioridades educativas do início do século XXI". In: **Revista Iberoamericana de Educación**, nº 52. Campinas: 2010, p. 127-146.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade-*Transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas e as condições de produção*. In: **Interdisciplinaridade**. São Paulo, v.1, n. 2, out. 2012. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/interdisciplinaridade/article/view/16243/12246. Acesso em 27/07/2019.

GOIÁS. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO – SEE. **Currículo em debate**: matrizes Curriculares. Caderno 5. Goiânia: SEE-GO, 2009. Disponível em: <http://www.cirandadaarte.com.br/site2/anexos/Gravacao_Cadernos/recorte_cd5.pdf> Acesso em: 20/11/2018.

KOSSOY, Boris. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. São Paulo: Ateliê Editorial, 1999.

MARTINS, Fabiana. **Por uma pedagogia dos afetos:** o aprender como decifração de signos**.** In: Childhoo & Philosophy. Rio de Janeiro, v. 8, n. 15, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/viewFile/20739/15075>. Acesso em: 17/11/2017.

NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. **Trajetória da sustentabilidade:** do social ao ambiental, do ambiental ao econômico. Estudos Avançados - USP. Impresso, v. 26. São Paulo, 2012.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Tradução e notas de Tomaz Tadeu. Edição bilíngüe. Belo Horizonte: Autêntica Editora, [1677] 2009.

WALLON, Henri**. A evolução psicológica da criança.** Tradução de Ana Maria Bessa. Lisboa: Edições 70, [1941] 1968.

SABERES NAGÔ-IORUBÁ NA ARTE-EDUCAÇÃO: ARTE COMO RESISTÊNCIA E AUTOLEGITIMAÇÃO AFRO-BRASILEIRA

Ariel Guedes Farfan[1] – UNIVASF
Allefh José Santos Soares[2] – UNIVASF

Resumo
O presente artigo discorre sobre como surgiram as estruturas das relações entre as pesquisas do Núcleo Temático "Lugares Sociais da Arte" e a atuação docente no programa de Residência Pedagógica na rede pública de ensino em Juazeiro (BA). Criar espaços para que o estudante possa atuar sobre as adversidades reais da sociedade é um dos objetivos do componente curricular e do programa de Residência. Como forma de combater o apagamento da história nacional afro-brasileira, esse trabalho ressalta a importância de se pensar estratégias multidisciplinares de afirmação dos povos de matrizes africanas como participante na criação da cultura e civilização brasileira. Pensamentos, filosofias, religião e ética, expressos na arte afro-brasileira constitui parte substancial da história e cultura do grupo originário desse complexo modelo cultural.
Palavras-chave: Arte-educação. Arte afro-brasileira. Candomblé.

Introdução

Os Núcleos Temáticos correspondem a um componente curricular existentes em todas as matrizes dos cursos de graduação da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). Tem como objetivo criar espaços para que o estudante possa atuar sobre as adversidades reais da sociedade e cumprir parte do papel social da universidade, juntamente com professores, técnicos e a sociedade civil. Ao mesmo tempo o Programa de Residência Pedagógica é uma ação de integração à Política Nacional de Formação de Professores, cujo propósito é o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de nível superior incentivando a imersão do licenciando na escola de educação básica. O projeto do Programa de Residência no curso de licenciatura em Artes Visuais possui uma particularidade: houve a divisão do tempo de regência em sala de aula, distribuído entre três escolas da rede pública de gestão estadual,

[1] Graduanda em Licenciatura em Artes Visuais na Universidade Federal do Vale do São Francisco - Campus Juazeiro BA. Residente bolsista do Programa de Residência Pedagógica da CAPES. E-mail: leirafarfan@gmail.com

[2] Graduando em Licenciatura em Artes Visuais na Universidade Federal do Vale do São Francisco - Campus Juazeiro BA. Residente bolsista do Programa de Residência Pedagógica da CAPES. E-mail: allefh.soares84@gmail.com

municipal e cívico-militar. O presente artigo irá relatar as experiências docentes no Colégio Estadual Misael Aguilar Silva (CEMAS), localizado no bairro Dom José Rodrigues, Juazeiro (BA). Com bolsas de incentivo à docência o projeto contempla entre outras atividades, além da regência em sala de aula, intervenção pedagógica orientada por professores da escola e um docente da Instituição Formadora. É por meio desses ambientes que se estimula a aprendizagem, interpretação e análise crítica da realidade, que possibilita questionar os problemas e imaginar soluções, estimulando a propagação dos conhecimentos adquiridos na academia. O Projeto Pedagógico do Colegiado de Artes Visuais elabora seu Núcleo Temático a proposição: "Lugares Sociais da Arte" que discute as relações entre a arte e práticas de matriz afro-brasileira e o papel da arte na valorização, permanências e transformação dessas práticas culturais em Juazeiro. Tal tema propiciou a pesquisa dos saberes no terreiro que foram aplicados na atuação de uma docência libertadora durante a Residência. Oportunizando a criação de uma metodologia de conhecimentos plurais: a aplicação do sentido das plantas do culto Jeje-Nagô em arte-educação através da ilustração botânica; e a discussões iconográficas dos elementos presentes nas indumentárias dos Orixás incorporados nos rituais do Candomblé por meio da leitura de imagens. Essa maneira de se pensar o ensino é desafiadora e exige uma coordenação mais complexa entre os educadores, vez que ao romper as fronteiras das disciplinas, essa metodologia busca assimilar os fenômenos adquirindo conhecimentos de forma abrangente e contextualizada. O Núcleo também promove o estudo, pesquisa e extensão em torno dos espaços sociais para a produção artística, seus atores e práticas no Vale do São Francisco contemplando a interdisciplinaridade com os cursos de Ciências Sociais e Psicologia, da UNIVASF, e com outras instituições da região.

A produção artística negra no Brasil

Como o nome já sugere o Núcleo temático do colegiado de Artes Visuais questiona, em quais meios as artes legitimamente se manifestam? Dentro dessa discussão houve um aprofundamento na arte afro-brasileira que para Nina Rodrigues (1983), cujas pesquisas são referência para os trabalhos sobre o negro no Brasil, é decisiva não somente nas artes plásticas, mas também das artes industriais brasileiras (CUNHA, 1983, p. 992). Visto que a política econômica do colonizador não evidenciava esse importante papel do negro pois só "permitia desenvolver-se a mão-de-obra que convinha ao sistema" (CUNHA, 1983, p. 992). Um exemplo foi um decreto real que demonstrava essa conduta: "Nenhum negro, mulato ou índio pode

trabalhar como ourives". Entretanto, as habilidades de criação dos negros e pardos não desapareceram com o tempo, segundo Koster (1983) os negros eram geralmente os obreiros de todas as artes. Posto que as elevadas classes dos burgueses, agricultores e negociantes, ensinavam os seus ofícios para seus escravos. A finalidade era de obter mão-de-obra barata para trabalhos que dependiam de certas habilidades, que geralmente eram caras e pagas mais liberalmente para outros. Essa situação específica de Pernambuco se estendia pelo Brasil, assim como as artes industriais tais como marceneiro, carpinteiro, ferreiro, sapateiro e alfaiate, que eram exercidas geralmente por estes grupos étnico-raciais (CUNHA, 1983, p. 992).

Artistas como Antônio Francisco Lisboa, o Aleijadinho (1738-1814), Valentim da Fonseca (1750-1813) que trabalhou no Rio de Janeiro na segunda metade do século XVIII, Francisco das Chagas (Chagas, o Cabra) escultor do século XVII, e Miguel Arcanjo Benício da Assunção Dutra (1810-1875), são exemplos da resistência das atividades do negro nas artes plásticas desde o século XVII ao XIX. No entanto, os artistas negros não eram notados na arte erudita no passar do século, principalmente pelos fatores econômicos e políticos que apesar da Independência e da Abolição o sistema econômico não se alterou em quase nada. De maneira distorcida a produção artística negra era direcionada com frequência para as igrejas e confrarias de pretos e pardos, e a Abolição retirou muitos sentidos que essas confrarias tinham para os negros. Esses locais eram centros e clubes que permitiam, até certo ponto, dialogar suas diferenças culturais o que mantinha sua identidade étnica. Afirmar-se como participante na criação da cultura e civilização brasileira é um desafio incessante para o negro (CUNHA, 1983, p. 992-993). Partindo desse cenário, como garantir sua autenticidade e ancestralidade por meio de espaços que sempre tem sido negados, sobretudo dentro da sala de aula? Pensando em formas de incorporar a produção artística negra no projeto político pedagógico e na grade curricular das escolas que participam do Programa de Residência Pedagógica, é que surge o planejamento de aulas da disciplina de Artes para ensino básico voltado às matrizes afro-brasileiras. Traduzir e decodificar as referências teóricas estudadas durante o curso do Núcleo Temático "Lugares Sociais da Arte" para o ensino básico do colégio Estadual Misael Aguilar Silva, foi tornar real um dos principais desafios de um professor de licenciatura, o planejamento metodológico. Essa organização do planejamento é a construção do caminho a ser percorrido durante a regência em sala de aula, é pensar em por quais meios os alunos irão formar seus próprios conhecimentos. Fazendo assim cumprir as exigências vigentes na Lei de Diretrizes de Base a Educação

Nacional prevista no Art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, inciso "considerações com a diversidade étnico-raciais".

Princípios cosmológicos e pensamentos de origem africana na arte

A arte afro-brasileira é uma expressão que desempenha função no culto aos orixás, ligando-a a religiões vivas africanas, sendo autenticamente afro-brasileiras por tratarem de temas e pensamentos de origem africana inserido na cosmologia Nagô. Os Orixás são os deuses dos Iorubás, vieram ao Brasil através dos escravizados de diversas regiões do Continente Africano. Iorubá é dada como uma grande língua de milhões de indivíduos, além disso estão unidos por uma cultura e tradição de sua origem (VERGER, 2007, p. 11). A Religião dos Iorubás tornou-se gradativamente homogênea dentro de cada um destes lugares que eram cultuados deuses mais específicos como Iemanjá, que é soberana na região de Egbá e não é conhecida em Ijexá (VERGER, 2007, p. 17). Estas religiões têm sentidos originalmente voltados para a sacralidade da matéria pura: água, terra, pedra, sangue, seiva etc. Esculturas e pinturas também exercem a funcionalidade da escrita, tendo em vista que a arte afro-brasileira assim como toda arte, "é produto de pressões históricas, escolhas, invenções, adaptações e revoltas" (CUNHA, 1983, p. 1026).

Desta maneira o ícone africano vem resistindo às transformações da aculturação no Brasil, onde não houve perdas na comunicação com o idioma original que fala constantemente dos seus valores culturais. Segundo Muniz Sodré, o pensamento Nagô confirma a presença na história nacional de um complexo modelo cultural civilizatório, distante do europeu centrado na organização capitalista e racionalidade dos signos (SODRÉ, 2017, p. 88). O capitalismo é considerado como movimento religioso por alguns filósofos e sociólogos, dentre eles Walter Benjamin afirma ser "uma religião puramente de culto, desprovida de dogma" (BENJAMIN, 2013, p. 23). Diferente dos valores Nagôs, cujo princípio é propriamente filosófico com roupagem religiosa que pertence a uma "filosofia trágica", pois afirma o divino como uma particularidade da vida, mas sem o estudo teológico (SODRÉ, 2017, p.89). A composição complexa Nagô se forma por uma metade humana, a outra pertence à ordem divina (suprarracional), e a outra metade do pensamento Nagô é formado por orixás e ancestrais.

No Brasil às nações como Egbé, Egbádo, Ijebu, Ijexá, Ketu, Sabé, Iaba, Anagô e Eyó com traços dos Adja, Fon, Huedá, Mali, Jegum e outros são conhecidos como Jeje. A diversidade que se generaliza com a nomenclatura "Nagô", também "Jeje-Nagô", implica a

pouca proximidade brasileira com a pluralidade étnica dos negros, ao mesmo passo que se mantém permanente o contato entre os Nagôs com suas regiões de origem. Sodré diz que o sentido de origem no pensamento Nagô se dá como princípio, não se trata apenas de crença religiosa, é propriamente filosófico por ser um pensamento cosmológico e de ética (SODRÉ, 2017, p. 90). Os orixás Nagôs são como princípios cosmológicos que reelaboram um pertencimento ao grupo originário, essa é uma necessidade existencial, pertencer.

Saberes Nagô- na arte-educação

Essa necessidade de 'fazer parte' favorece a construção das relações do indivíduo com o planeta, temática essa explicitada na abertura do livro Projeto Mosaico cujo o título é "A arte e o planeta", utilizado como recurso didático da disciplina de Artes no oitavo ano. Precisar pertencer também estabelece vínculos com a construção de uma identidade, que é relação do indivíduo com a visão de si mesmo. Assunto este que compõem a grade curricular do sexto ano no Colégio Estadual Misael Aguilar Silva (CEMAS). Durante a imersão na escola além do uso dos livros didáticos, foram aplicadas outras fontes de conhecimento para compor os conteúdos trabalhados com as turmas do oitavo e sexto ano. Logo, foi necessário criar conexões entre os conceitos das referências teóricas do Núcleo Temático e os materiais didáticos do colégio. Inicialmente a introdução do livro Mosaico do oitavo ano aborda as produções artísticas coletivas como centro das discussões. Essas produções correspondem ao que Maurice Halbwachs descreve como memórias coletiva, ou como Sodré aborda "guardar o acontecimento" (SODRÉ, 2017, p. 92). Do ponto de vista do sociólogo existem três traços no que diz respeito a africanização de Salvador (BA) e a historiografia africana: coletivismo, presenteísmo e a espacialidade. Os planos de aula foram estruturados de acordo com as definições dos três conceitos de Halbwachs:

O primeiro traço se trata de uma visão resumida das memórias individuais. Nesse sentido os estudantes do oitavo ano escolar foram estimulados a pesquisar e discorrer sobre diversos artistas como Vincent van Gogh, Yoko Ono, Andy Warhol, Thomas Hirschhorn e entre outros. Já no sexto ano, às imagens foram selecionadas a critério do residente, visto que o livro não contemplava referências afro-brasileiras, fizeram a leitura de imagens às obras de Arthur Bispo do Rosário, Hélio Oiticica, Leonardo da Vinci e representações e ilustrações dos orixás Iemanjá, Oxalá, Oxóssi, Oxumarê e Nanã. Ler as obras de arte dos artistas em questão faz parte do sistema de construção de conhecimento em artes resgatando a memória individual de cada

estudante. Essa interseção da experimentação com a informação e codificação e uma "leitura que envolve o questionamento, busca, descoberta e o despertar da capacidade crítica dos alunos" (BARBOSA, 2008, p. 66-67). Acompanhadas por questionamentos do porquê se deve valorizar a diversidade e como construir novas relações com o planeta? Como respeitar e entender os contextos étnico-raciais afro-brasileiro?

Obras de *Ninfeias* de Claude Monet, *Entrada na Floresta* de Hélio Melo e *Paisagem da selva tropical brasileira* de Johann Moritz Rugendas, possibilitou o primeiro contato dos estudantes do oitavo ano com o tema arte e planeta. A inclusão dos artistas Eneida Sanches, Djanira da Motta e Silva, Mário Cravo Neto e Pierre Verger, como fomento à pesquisa de artistas cuja produção está ligada a temas de negritude e africanidade. No sexto ano foi apresentado o *Manto da Apresentação* de Arthur Bispo do Rosário, *Parangolé* de Hélio Oiticica e às ilustrações dos orixás de Hugo Canuto. Em síntese houve a preferência, que é o primeiro estágio do desenvolvimento estético segundo Parsons. O primeiro estágio é o "gosto intuitivo pela maioria das obras, reação ao tema de quadro por associação livre; aceitação de tudo sem distinção" (BARBOSA, 2008, p. 67). Dentre esses estágios o autor considera a significação da obra como sendo mais social que individual, pois, para ele se trata da integração a uma tradição cujo resultado do trabalho é um conjunto de pessoas ao longo do tempo. Ou seja, o *coletivismo*, primeiro conceito que Halbwachs descreve sobre o que mantém a ideia, a organização e transformação do acontecimento em temporalidade (SODRÉ, 2017, p. 92). O presenteísmo representa a origem que depende do "aqui e agora" de acordo com Halbwachs:

> Impregnada por uma atmosfera afetiva estruturante, a memória incide principalmente sobre um modo de ser e de pensar afetado pela territorialização que, no caso dos Nagôs, dá margem a vínculos comunicativos particulares: é o *egbé* ou comunidade litúrgica, ou seja, um local que contrai, por metáfora espacial, o solo mítico da origem e o faz equivaler-se a uma parte do território histórico da diáspora, intensificando ritualmente às crenças e o pensamento próprios. (SODRÉ, 2017, p. 92)

O "espaço nostálgico [ou] espaço vivo" são as memórias da *espacialidade*, que o autor descreve como representações suscitadas pela construção de um território específico, o terreiro. Halbwachs não fala sobre um espaço exatamente social, mas ritualístico "o lugar aberto a um largo espectro afetivo, vivo, concreto qualitativamente, emocional e passionalmente falando" (SODRÉ, 2017, p. 92). É evidente a importância do traço memorial da *espacialidade*, pensar as proposições desses ambientes em sala de aula que pudessem determinar as ações e conteúdos

enfatizando a coerência entre os temas arte afro-brasileira, arte e planeta, como também moda, identidade e iconografia dos orixás, foi o principal desafio durante a criação metodológica transdisciplinar. O *presenteísmo* em sala de aula atuou interdisciplinarmente no processo de ensino-aprendizagem, pois opera no domínio histórico da arte afro-brasileira. Isso permite praticar uma "educação em direção à multiculturalidade e à Ecologia" (BARBOSA, 2008, p. 69). O procedimento na combinação das várias ações e seus conteúdos teve como objetivo a relação sujeito/objeto, logo, surgem possibilidades de criação metodológica:

> A Proposta Triangular permite uma interação dinâmica multidimensional, entre as partes e o todo e vice-versa, do contexto do ensino da Arte, ou seja, entre as disciplinas básicas da área, entre as outras disciplinas, no inter-relacionamento das três ações básicas: ler, fazer e contextualizar e no inter-relacionamento das outras três ações decorrentes: decodificar/codificar, experimentar, informar e refletir. (BARBOSA, 2008, p. 70)

A Triangulação viabilizou os diálogos entre Residência Pedagógica e Núcleo Temático quando contemplou em seu sistema a liberdade de estratégias e combinações desses dois programas, cujos objetivos é buscar cumprir parte do papel social da universidade, a atuação do estudante de graduação nas adversidades reais da sociedade. Assim, para além das aulas semanais na universidade os encontros do Núcleo Temáticos aconteceram em dois terreiros localizados na cidade de Juazeiro, um no bairro Alto do Cruzeiro e o outro no bairro Kidé. O tema do núcleo nos permitiu explorar através de entrevista, intervenção e pesquisa o coletivismo, presenteísmo e a espacialidade africana. Desde o início dos encontros a liberdade de escolha dos assuntos que cada graduando quis se aprofundar foi o que ajudou na escolha das temáticas aplicadas nos planos de aula no CEMAS. Visto que o capítulo primeiro do livro didático do oitavo ano aborda a representação da natureza, e o sexto ano de moda e identidade.

Os direcionamentos nas pesquisas, entrevistas e intervenções do presente artigo foram se estabelecendo a partir das relações do ser humano, natureza e identidade. Na disposição do questionário aplicado durante as entrevistas houveram questões com foco no manuseio de folhas, dado que um dos elementos mais importantes no presenteísmo são as plantas utilizada nos rituais. Os entrevistados Mãe Branca e Pai Luciano foram interrogados sobre as plantas: qual a importância das plantas no terreiro? Qual a relação das folhas com o ritual? Têm plantas nas festas, rituais e oferendas? Pai Luciano respondeu:

> [...]todas as oferendas de se fazer temos que fazer o omieró, que é o banho de folhas, temos que cantar folha para iniciar nossos iaôs, nossos ebomis. Tem que se ter a folha, orixá Ossaim para trazer o sangue dele para dentro da casa[...]. A planta simboliza o orixá Ossaim da Nação Ketu. Orixá Jeje, Vodun, orixá Agé, orixá da medicina, orixá da cura, o que dá e traz as folhas, faz o ewê, orixá que mostra e dá para nós o ejé verde e traz para dentro de nossas casas, e traz a força das folhas, da medicina. E antes de começarmos qualquer obrigação, se formos no mato tirar algumas folhas, temos que saudar o orixá Ossaim, que é o protetor dos matos, orixá da cura, o orixá Odé, que também é um caçador. [É] programado para fazer oferenda, tem a hora de se tirar, tem cantiga para se oferecer antes de se tirar uma folha, tem horário, porque é aquela folha, aquele banho que levanta o alto-astral, a autoestima, pode liberar de uma maldade, de alguma demanda. (SILVA, 2019)

E ainda, Mãe Branca nos informa o seguinte:

> As folhas, as ensabas, ela é a nossa vida. Nascemos nas folhas, nos criamos nas folhas. Então, assim, a folha, ela é a vida no Candomblé. Ela é todo o ritual no Candomblé. Ela é a força, ela é a luz, ela dá a vida à natureza, relacionada ao orixá Ossain, é o dono das ensabas, as folhas. Então, assim, a gente coloca as folhagens, vivas, não coisas superficiais, colocamos vivas para realmente trazer a natureza pra dentro do Candomblé, para que o orixá ele se sinta realmente vivo, pra que ele viva a situação do ritual que a gente invoca, que a gente faz, a sala, o xirê, o ajô, que é o festejo. Então, a gente traz as folhas vivas que é pro orixá se sentir vivo, cada vez mais vivo, e até mesmo pra dar uma vida ao nosso axé. (CRUZ, 2019)

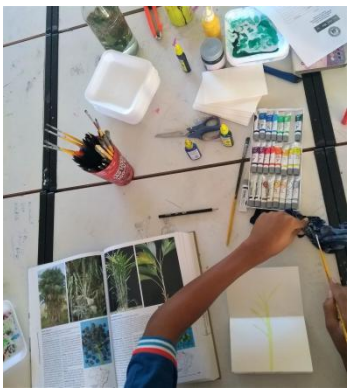
A entrevista estende-se em outros assuntos pertinentes às pesquisas das formas amplas de representação e produção visual e cultural contemporânea dos terreiros. Contrapondo o pensamento de Anjos (ANJOS, 2015, p. 22) a ressignificação da cultura Nagô, que se estabelece através da perspectiva memorial de espacialidade, presenteísmo e coletivismo, constitui força de autolegitimação mesmo dentro de um circuito de difusão cultural de extenso alcance. Para compreender essa identidade híbrida, Hall reforça a importância do entendimento do espaço-tempo para a identidade nacional, visto que são coordenadas básicas de todos os sistemas de representação: escrita, pintura, desenho, fotografia e simbolização através da arte ou dos sistemas de telecomunicação (HALL, 2006, p.69-70).

Contudo, o objetivo deste trabalho é expor as aplicações dos resultados obtidos através do Núcleo Temático na composição das atividades desenvolvidas no CEMAS. Por essa razão Oxóssi e Ossain, orixás das matas e plantas sagradas foram o foco das pesquisas e produções artísticas no oitavo ano. Fazendo assim uma ligação com o livro didático Mosaico que explica questões fundamentais sobre Ecologia e como se processam as inter-relações entre os seres

vivos e o ambiente. Dessa forma as plantas fizeram parte dos trabalhos desenvolvidos no oitavo ano durante todo o percurso das produções das técnicas de isogravura, ilustração botânica, fotografia e colagem. Inicialmente percebendo o nível das produções da turma foi preciso trabalhar questões básicas das técnicas de representação, como atividades de luz e sombra, estudar tipos de hachura e composição com linhas, curvas e pontos.

Ao passo das evoluções da turma outras fontes de pesquisa sobre plantas foram apresentadas, como livros produzidos por professores da própria UNIVASF, Flora das Caatingas do São Francisco (FILHO, 2012). As ilustrações permearam por diversas técnicas com grafite, nanquim, aquarela, tinta guache em suportes como folhas de papel ofício, isopor, papelão e papel holler (papelão para cartonagem). As atividades foram elaboradas para haver discussões teóricas históricas, processos artísticos e análise de imagens, mas houve o predomínio de atividades práticas como mostram as fotografias abaixo registradas durantes o desenvolvimento das aulas.

Fig 1 e 2. Colégio Estadual Misael Aguilar Silva 2019 - Juazeiro – BA.

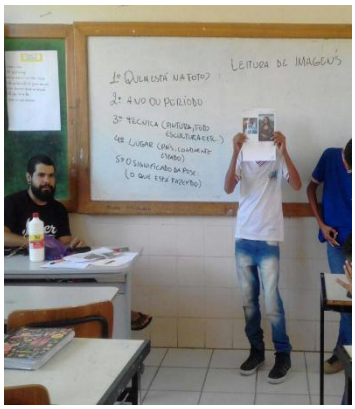


O fazer artístico e o controle da prática é o aprimoramento técnico por procedimentos e tentativas de representação por imitação, fazem da releitura uma forma de solucionar problemas com criação, interpretação e transformação com base em um referencial. As produções sucederam num texto visual de cada aluno, como afirma Maria Christina. Reproduzir e criar fazem parte das atividades de ensino da triangulação (BARBOSA, 2008, p.69).

No sexto ano, a partir da aplicação de uma aula com conteúdo de moda e identidade, através de leitura de imagens, que traziam estilos de roupas de diferente épocas e lugares, o sexto ano apresentou um posicionamento étnico-racial preconceituoso contra a figura de Iemanjá. Neste sentido, Cunha fala sobre as publicações de elementos rituais afro-brasileiros que não se preocupam em fornecer o seu conteúdo simbólico, "[...]continuamos na ignorância

não só das circunstâncias que surgem, como de quaisquer outros dados que possibilitem uma eventual reconstituição histórica" (CUNHA, 1983, p. 991). Com este diagnóstico foi possível a elaboração de uma aula onde a temática eram os Orixás, nesta aula foram apresentados os deuses do Iorubás e a história de como chegaram no Brasil, como mostras as imagens 3 e 4:

Fig 3 e 4. Colégio Estadual Misael Aguilar Silva 2019 - Juazeiro – BA.



Sendo uma forma de enfrentar o difícil desafio de reconstruir a história afro-brasileira: "[...]quem se dispuser a fazer história da arte afro-brasileira, encontra-se fatalmente diante de enorme documentação extremamente difícil de ser manipulada, por carência quase total de situá-la no tempo e, muitas vezes, espacialmente" (CUNHA, 1983, p.991).

Diante desta dificuldade, a proposta do plano de aula é contornar tal obstáculo e tentar extrair o máximo de informações das origens africanas através das análises iconográficas em nível histórico-cultural. Nesse plano foi pensado o desenvolvimento de uma camisa estampada com elementos dos orixás, esse trabalho foi realizado a partir da construção de croquis e técnicas como monotipia e isogravura. Por meio da memória individual dos estudantes as associações que os alunos fizeram com imagem de Iemanjá foram "escrava" e "coisa de macumba", estas interpretações remetem ao problema do racismo que acontece com elementos brasileiros que se tenham colocado em elementos africanos, dando-lhes conotações diferentes das originais (CUNHA, 1983, p.997). O sincretismo se estabeleceu através de um contexto onde a Inquisição começou a receber denúncias, os negros começaram a utilizar estampas religiosas que poderiam lembrar os deuses africanos (VERGER, 2007. p.26). Vale destacar que a Umbanda não é originária do Continente Africano, passando assim por um processo de hibridação, o Candomblé é outra religião. Através da entrevista realizada no terreiro da Mãe Branca, que o núcleo temático possibilitou, houveram questionamentos sobre vestígios do

sincretismo que estava incorporado dentro do terreiro através de imagens de santos católicos, Mãe Branca respondeu que é uma devoção dela, que foi criada assim, na Umbanda e não tem nada a ver com o Candomblé, logo após um questionamento sobre a relação de Iemanjá com Nossa Senhora, ela respondeu:

> "Não. Iemanjá é Iemanjá, Nossa Senhora é Nossa Senhora.… Pessoal difunde muito esse negócio de que Santa Bárbara é Iansã. Santa Bárbara é Santa Bárbara, Iansã é Iansã. Tem a relação por Santa Bárbara ter sido uma santa guerreira, e ter carregado espada, e Iansã é a mulher dos raios, mulher da força, da espada, a mulher que vai pra guerra. Então, tem essa relação, mas não tem nada a ver. Cada uma é cada uma. "(CRUZ, 2019)

As "Iemanjá-sereias", virgens dessa ou daquela apelação e os "Exus-demônios", são associações feitas em decorrência da pouca proximidade dos estudantes com a complexidade das nações que integram a cultura Nagô-Iorubá. Apesar dessas associações, as funções reais dessas divindades continuam africanas e as relações que ordenam essas divindades em uma cosmologia orgânica são africanas. "[...]restando para o propósito da investigação a análise do conteúdo semântico que assume a arte africana no Brasil, tornando-a afro-brasileira" (CUNHA, 1983, p.998).

Conclusão

Os resultados apresentados neste artigo foram muito satisfatórios para todos os participantes dessa experiência. Para o colégio houve um enriquecendo dos conteúdos da grade curricular que já contemplava às considerações com a diversidade étnico-raciais. Só foi possível essa atuação no ensino público por meio do programa de Residência Pedagógica que culminou num aprofundamento da pluralidade étnica dos negros. A arte afro-brasileira foi o foco das atividades desenvolvidas na regência em sala de aula, como parte das proposições do Núcleo Temático Lugares Sociais da Arte, que levou às pesquisas litúrgicas nos terreiros de Juazeiro (BA).

Pensar estratégias para estabelecer diálogos concretos entre o ambiente acadêmico e a comunidade foi desafiador, dado que a história afro-brasileira se encontra dificilmente contextualizada no tempo e espaço. Apesar das dificuldades a realização das atividades proporcionou uma experiência enriquecedora para a formação de futuros arte-educadores. Os programas e projetos de pesquisa e extensão são peças fundamentais na estruturação das

conexões feitas entre a comunidade e a universidade, através desses incentivos os alunos de graduação puderam ser efetivos nas mudanças sociais. O preconceito étnico-racial tem sido um dos principais problemas da história nacional, onde a motivação tem sido a falta de informações precisas sobre esses povos. Abordar esses assuntos na formação básica é uma das ferramentas mais importantes no combate e desigualdade e a aproximação dos indivíduos com a sua origem, identidade e cultura.

Referências

ANJOS, Moacir dos. **Local/global: arte em trânsito**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. 78p.

BARBOSA, Ana Mae, org. Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte. São Paulo. 5. ed. 2008.

CRUZ, Maria Gracilene da Costa. **Entrevista concedida a Rogéria Saraiva Silva, Sílvia dos Santos Dantas, Clarissa Campello e Elson Rabelo**. Juazeiro: 18 de junho de 2019. Digitado.

CUNHA, Mariano Carneiro da. Arte Afro-brasileira. In: ZANINI, W. (Coord.) **História Geral da Arte no Brasil**. Vol.2. São Paulo: Instituto Walter Moreira Salles, 1983.

FILHO, José Alves de Siqueira. **Flora das Caatingas do Rio São Francisco: História da Natureza e Conservação**. Ministério da Integração Social, Universidade Federal do Vale do São Francisco – Univasf, Centro de Recuperação de Áreas Degradadas – Crad. Juazeiro,2012.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro, 11. ed. DP&A, 2006.

SILVA, Luciano dos Santos. **Entrevista concedida a Rogéria Saraiva Silva, Juliene Moura, Valdete Dantas, Mariana Felício de Sousa, Gabriel Oliveira, Jilvandro Lino, Paulo Giovane Peixoto e Elson Rabelo**. Juazeiro: 9 de julho de 2019. Digitado.

SODRÉ, Muniz. **Pensar Nagô**. Petrópolis RJ: Vozes, 2017.

VERGER, Pierre F. **Orixás**. Salvador Bahia: Corrupio, 2007.

WALTER, Benjamin. **O Capitalismo como religião**. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2013.

SCHWANKE DESTAQUE: UMA PROPOSTA DE CURADORIA EDUCATIVA PENSADA COMO CURADORIA EXPANDIDA

Alena Rizi Marmo Jahn[1] – UNIVILLE
Maria Christina de Souza Lima Rizzi[2] – ECA/USP

Resumo
O artigo discute o papel da curadoria educativa no contexto das artes hoje, propondo suas raízes na *Educational* turn, tendência da arte contemporânea presente na década de 90, que marca o uso de abordagens educativas e de métodos pedagógicos na produção artística e curatorial. Traz ainda à discussão propostas artísticas e curatoriais desenvolvidas a partir de 1990 que caminham nesta perspectiva, e propõe a prática da curadoria educativa integrada à proposta curatorial em exposições realizadas na contemporaneidade como educação continuada e formação de público para a arte. Para tal, trata do projeto *Schwanke: Destaque*, desenvolvido em duas edições pelo Museu de Arte Contemporânea Luiz Henrique Schwanke, que visa colocar em destaque para discussão, a partir de olhares de diferentes profissionais da arte no exercício da curadoria, aspectos distintos da obra de Schwanke. Tais exposições foram realizadas tendo como base a proposta de curadoria educativa, entendida aqui como uma prática de curadoria expandida.
Palavras-chave: Curadoria**,** Curadoria Educativa, Curadoria Expandida.

Introdução

A partir da segunda metade dos anos 1990, nasceu uma tendência na arte contemporânea denominada de *educational turn*, que se refere à adoção de abordagens educativas e métodos pedagógicos alternativos nas práticas artísticas e curatoriais. Embora tal comportamento tenha sido mais forte na Europa e nos Estados Unidos, também teve repercussão aqui no Brasil. Vários exemplos de escolas de arte, trabalhos de artistas e propostas curatoriais com esse mote podem ser apontados.

Em 1985, por exemplo, surgiu o Institut des Hautes Études en Arts Plastiques[3], fundado pelo curador Pontus Hultén a convite do então prefeito de Paris Jacques Chirac, cujo objetivo

[1] Doutora em Artes Visuais (ECA/USP). Mestre em Artes Visuais (UFRGS).Graduada em Educação Artística (UNIVILLE). Professora e Coordenadora do curso Licenciatura em Artes Visuais (UNIVILLE). Diretora Cultural do Instituto Luiz Henrique Schwanke. lemarmo@gmail.com.

[2] Professora Sênior da Escola de Comunicações e Artes da USP atuando na graduação (Departamento de Artes Plásticas) e na pós-graduação (PPG.AV – CAPES- 6) 2. mcsrizzi@usp.br.

[3] Mais informações em: <http://iheap.fr/en/>.

era promover a pesquisa contemporânea em criação artística. Desde o início dos anos 1990, Janet Cardiff desenvolve trabalhos em formato de *audio walk*, que funcionam como áudio guias projetados para ajudar as pessoas a perceberem o mundo ao seu redor. Afirma a artista:

> Estou interessada em saber como o áudio afeta a nossa percepção do mundo físico. Entendemos o espaço tridimensional usando nossa visão, mas também pelo caráter de sons que ouvimos. Se esses sons são manipulados e alterados, então a nossa percepção da realidade pode ser drasticamente afetada *(JANET CARDIFF'S..., 2011 (livre tradução).*

Em 1992 e 1993, a curadora norte-americana Mary Jane Jacob desenvolveu o Projeto Culture in Action, que consistiu na realização de um grande programa de *site specifics* em espaços públicos na cidade de Chicago, nos Estados Unidos. Por meio de seu projeto, pelo qual os artistas se engajaram diretamente com a comunidade, a curadora propôs a redefinição da função da arte pública: "Renovação do ambiente físico para aquele que promove o aperfeiçoamento da sociedade, de promover a qualidade estética para contribuir com a qualidade de vida, de enriquecer vidas para salvar vidas" (livre tradução). (JACOB; BRENSON; OLSON, 1995, p. 56). Trata-se de um dos projetos curatoriais que contribuíram para o estreitamento da relação entre arte e sociedade e que permitem pensar a atuação da arte como um instrumento de ação cultural.

Em 2006, Pablo Helguera seguiu de *van* um percurso do Alasca à Patagônia, atravessando assim o continente americano, carregando uma estrutura arquitetônica dobrável em forma de escola e munido de vídeos e publicações, para um projeto denominado de Escuela Panamericana del Desasosiego. Conforme consta do *site* do projeto[4], o objetivo foi estabelecer diálogo com diferentes tipos de público acerca de formas alternativas para entender a história, a ideologia e as linhas de pensamento que exerceram impacto sobre os acontecimentos de natureza política, cultural e social das Américas. Segundo o artista,

> A pedagogia se dedica a sintetizar ambos os impulsos – tanto o da sociabilidade quanto o do sentido crítico. Por isso, tanto para mim como para outros artistas de minha geração, a busca de estruturas pedagógicas ao se fazer obras é uma maneira de gerar um contexto que possa ser lúdico, ter elementos performáticos e abertos, mas que ao mesmo tempo exija um pouco mais do espectador, convertendo-o em verdadeiro interlocutor e, em alguns casos, em colaborador na investigação coletiva de um tema. Essa aproximação, sendo o

[4] Disponível em: http://pablohelguera.net/2010/02/escuela-panamericana-del-desasosiego-debate-en-bogota-2006/ com acesso em 03 de setembro de 2019.

> caso de se estabelecer uma relação construtiva de comunicação com um público, é o mais lógico para mim, ainda que também admita que é um impulso mais idealista, que propõe a transformação do interlocutor, bem como a de si mesmo no processo (PABLO HELGUERA, 2012).

É interessante verificar que, por meio deste trabalho, que é a respeito de arte, se cruzam as fronteiras entre educação, arte e política. O curador chileno Gonzalo Pedraza, por sua vez, iniciou em 2008, com base em um estudo e numa investigação dos gabinetes de curiosidades, um projeto que intitulou de Colección Vecinal. Pedraza visitou os arredores da Galeria Metropolitana, em Santiago, no Chile, pedindo emprestado à vizinhança obras de arte para realizar uma exposição. Assim, por conta do pedido do curador, as pessoas foram imbuídas a pensar acerca do que é uma obra de arte para, então, atender ao pedido. Os 300 objetos emprestados integraram a exposição em uma espécie de recriação dos gabinetes de curiosidades do século XVII. Essa mesma ação também foi realizada em Porto Alegre, na 7ª Bienal do Mercosul, mediante a arrecadação de 350 objetos de pessoas da região.

No ano de 2004, o artista pesquisador Jorge Menna Barreto desenvolveu o Projeto Matéria no Centro Cultural São Paulo, por meio do qual instalou uma sala de aula no espaço expositivo em que ocorreu uma oficina sobre arte contemporânea para 15 pessoas, organizada em oito encontros ao longo do período de exposição. Em cada encontro havia a participação de um crítico ou artista cuja atuação dialogava com o tema daquela aula, e os registros realizados nas paredes, que funcionavam como quadro-negro, não eram apagados até a aula seguinte, ficando disponíveis para o público como parte integrante da exposição.

Com essa ação, todos os papéis se confundem: o de aluno com o de integrante de uma obra de arte, o de professor com o de artista, o de espaço de exposição com o de espaço de ensino, e o de uma obra de arte com o de um instrumento de arte/educação.

Três anos mais tarde, em 2007, Menna Barreto projetou, por meio do Grupo de Educação Colaborativa do Paço das Artes, em São Paulo, o Café Educativo, hoje parte integrante do acervo do Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM). O trabalho consiste na instalação de um café no espaço de exposição que funciona como um ambiente relacional no qual o público pode refletir acerca da exposição visitada e trocar ideias com os membros do setor educativo. Ainda em 2007, a assessora e pesquisadora do programa educativo da Documenta 12 Carmen Mörsch propôs ações que visavam ao envolvimento do público local com a exposição e a promoção da educação crítica, sendo a primeira vez que a mostra destacou

o setor educativo[5]. Nesse mesmo ano, a 6ª Bienal do Mercosul, inspirada no conto de Guimarães Rosa *A Terceira Margem do Rio*, com curadoria geral de Gabriel Pérez-Barreiro, sobressaiu como a Bienal Pedagógica, pioneira por lançar a figura do curador pedagógico. Afirma Camnitzer, nomeado curador pedagógico dessa edição da bienal:

> O curador pedagógico é alguém que não influi na seleção dos artistas. É alguém que atua como um embaixador do público e observa o evento com os olhos do visitante. Foram justamente esses olhos do visitante que nos levaram à conclusão de que é fundamental dar maior permanência e extensão à ação educativa (*apud* CAMNITZER; PÉREZ-BARREIRO, 2009, p. 15).

Assim, a curadoria pedagógica, ou educativa, desenvolveu-se de forma integrada ao projeto curatorial, e as ações educativas foram antecipadas e organizadas em função do calendário escolar. Realizaram-se também formações de professores em mais de 40 cidades do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, além de dois simpósios de arte e educação que alcançaram público total de 1.600 educadores.

A 7ª edição da Bienal do Mercosul, Vento e Escuta, com curadoria geral de Victória Noorthoorn e Camil Yàñez, teve seu projeto selecionado em um concurso público internacional, por meio do qual artistas atuaram como curadores e desenvolveram o projeto expositivo e pedagógico, além de coordenar e conceituar o projeto editorial, as publicações e o projeto de comunicação da bienal. Nessa edição, o artista foi entendido como um agente social e produtor do sentido crítico importante ao entendimento do mundo.

Conforme consta em seu *site*[6], o projeto pedagógico, criado pela artista/curadora Marina De Caro, foi concebido com os propósitos de descentralizar e multiplicar as ações concretizadas, atendendo 90 mil estudantes de escolas públicas e particulares. Durante o período da mostra, foi desenvolvido, por exemplo, o Projeto Mapas Práticos – Espaços em Disponibilidade, que consistiu em uma ação realizada com 26 ateliês educativos da cidade e que contou com a participação de 40 artistas locais, que, durante o período da bienal, receberam grupos, ministraram oficinas gratuitas e atenderam cerca de 1.400 pessoas.

Pode-se afirmar que, assim como no trabalho de Jorge Menna Barreto, no desenvolvimento dessa edição da Bienal os papéis se confundiram: o artista foi curador, o artista

[5] O programa educativo da Documenta 12 pode ser conhecido em detalhes por meio da entrevista concedida por Carmen Mörsch ao Fórum Permanente: <http://iptv.usp.br/portal/video.action?idItem=2856>.
[6] Mais informações em: <http://www.fundacaobienal.art.br/site/pt/bienais/7-bienal>.

foi professor e o público aluno. Contudo, independentemente dos papéis ocupados nas propostas no âmbito da virada educacional, são a experiência, a reflexão, a discussão e a construção de conhecimento por meio da arte e em arte que estão em foco.

A partir do fim do século XX, diferentes procedimentos de natureza educacional tornaram-se constantes, tanto no pensamento como na prática artística e curatorial. No contexto da arte, surgiram inúmeras organizações e escolas coordenadas por artistas, bem como projetos educativos, cursos, oficinas, palestras, fóruns e seminários projetados e entendidos como trabalhos de arte. Também nesse sentido, museus e instituições culturais passaram a valorizar, a ampliar e a investir em seus programas educativos. Muitas exposições passaram a ter também como membro da equipe realizadora a figura do curador educativo. Afirmam O'Neill e Wilson (2010, p. 12):

> A curadoria contemporânea é marcada por um retorno à educação. Formatos, métodos, programas, modelos, termos, processos e procedimentos educacionais tornaram-se generalizados nas práxis de ambos, curadoria e produção de arte contemporânea, e nos seus quadros críticos inerentes. Isso não é simplesmente propor que os projetos de curadoria têm adotado cada vez mais a educação como tema; é, pelo contrário, afirmar que a curadoria opera cada vez mais como uma práxis educativa expandida. É essa a proposição – que a curadoria e a produção de arte forma mais ampla, têm produzido, sofrido ou então manifestado a virada educacional (livre tradução).

Com base nos exemplos citados, percebe-se que algumas das experiências de arte desenvolvidas no âmbito da virada educacional, fundamentadas na crítica institucional, abandonam o espaço de exposição tradicional, tais quais o museu e a galeria, e passam a exercitar as ruas, as escolas, os espaços comunitários, colocando em discussão muitas vezes questões sociais construídas pela comunidade tendo em vista especificidades locais. Verifica-se também que muitas das experiências da virada educacional são realizadas em escolas experimentais, assim como no contexto das bienais. Ao mesmo tempo, muitos artistas exploram, no âmbito da arte nos espaços de exposição, as formas públicas de instituição, tais como a biblioteca, a escola e o café, sendo a prática curatorial uma "expanded educational práxis" (O'NEILL; WILSON, 2010, p. 12).

Assim, a partir do exposto, propõe-se que a curadoria educativa não seja entendida apenas como uma prática educacional expandida, mas também como uma prática curatorial expandida. Isso pode se dar quando o propósito da ação curatorial não estiver localizado apenas no pensar a melhor maneira de apresentar determinado recorte ao público, organizado em um

espaço específico, seja ele a rua, seja uma galeria, uma escola ou um espaço de conveniência. E cabe observar que, em muitos casos, as exposições parecem ter sido pensadas para iniciados e especialistas, seja no formato complexo, seja na escrita erudita do texto. Entende-se que a intensão da curadoria educativa está em provocar o exercício da arte como um instrumento de ação cultural (JACOB; BRENSON; OLSON, 1995), ou seja, que aquele determinado recorte esteja organizado de forma a promover a articulação entre a arte, o público e o contexto cultural. A curadoria educativa, nessa perspectiva, envolve a arte, a exposição e a educação, no entanto não a educação pensada somente ou especificamente para as escolas, para os estudantes, para os professores, ou mesmo para aquele visitante com interesse nesse sentido, mas para o público como um todo. Em geral, nas instituições do Brasil, a curadoria é responsável pela concepção e realização das exposições, e o setor educativo, muitas vezes sob a coordenação da curadoria educativa, por pensar programas de mediação. Afirma o curador dinamarquês Simon Sheikh:

> Simplesmente, o museu e a prática curatorial são sempre um esforço pedagógico […]. O complexo de exposição – com sua variedade de disciplinas e funções e técnicas curatoriais – é, por definição, pedagógico; a função pedagógica não é algo pertencente somente ao departamento de educação (da larga escala de instituições públicas). Com efeito, a existência de departamentos de educação pode ser vista como um desenvolvimento posterior e especialização do museu juntamente com a criação de departamentos de curatoriais e divisões de programas públicos. [...]. Talvez, a divisão do trabalho e a histórica divisão entre produção e recepção (conforme descrito com relação ao papel docente e à separação da curadoria da mediação) indiquem que a conexão fundamental entre o expositivo e o pedagógico tenha sido cortada (livre tradução). (*apud* O'NEILL; WILSON, 2010, p. 65).

Em grande parte dos museus e das instituições culturais, a curadoria e o educativo constituem atividades que, embora interligadas, funcionam separadamente, sendo a curadoria educativa responsável por explicar, ou mesmo traduzir, para o público o trabalho da curadoria, visto como a autoridade possessora do discurso sobre a arte. Ao ser questionado a respeito dos processos de recepção de uma obra de arte por parte do público, e se ela deve ou não ser explicada, e acerca da hierarquia estabelecida entre quem fala (artista e curador) e quem aprende (público), o artista e curador colombiano Nicolás Paris esclarece:

> Refletir sobre didática fica mais próximo de pensar processos de "aprendizagem" e nem tanto de "ensino". Trabalhar no âmbito cultural pressupõe, inevitavelmente, uma pedagogia instável, como diria Irit Rogoff, onde o significado não é inerente aos espectadores/participantes, nem imposto por uma autoridade, mas ganha vida no momento mesmo da atualização.

> Temos estado e ainda estamos, inevitavelmente, num processo de aprendizagem, onde não podemos distinguir entre início e final, Norte ou Sul, visões corretas ou incorretas. Todos nós estamos aprendendo. Cito Buckminster Fuller e seu *Dymaxion Map*, onde os continentes são uma só ilha, são um só sistema, todos conectados entre si. Os pontos mais longínquos de uma linha estão um ao lado do outro (*apud* RITH-MAGNI, 2011).

Nesse sentido, em concordância com Paris, acredita-se em uma curadoria que já nasça como um processo educativo, e é essa curadoria que se defende, entendendo a educação como um processo humanizante, social, político, ético, histórico e cultural (FREIRE, 2009) e que pode ser viabilizado por meio das experiências de arte (DEWEY, 2010). E foi justamente pensando a curadoria como um processo educativo, entendido como uma curadoria expandida, que o Museu de Arte Contemporânea Luiz Henrique Schwanke desenvolveu o projeto Schwanke: Destaque.

O MAC Schwanke, criado por meio do Decreto 10632/2002, não possui sede física, mas atua como museu por meio de suas ações, realizadas através do Instituto Luiz Henrique Schwanke que é o seu mantenedor, cujo principal foco está em colocar em exercício o seu acervo constituído por mais de três mil trabalhos de Schwanke. Artista joinvilense (1951-1992), em pouco mais de vinte anos de produção, entre desenhos, pinturas, objetos, esculturas, livros de artista e instalações, deixou um legado de mais de cinco mil obras, hoje espalhado por coleções particulares e institucionais. Extremamente atuante, Schwanke foi um dos artistas mais premiados no Brasil nos anos 80, e chegou a participar na 21ª Bienal Internacional de São Paulo (1991). Assim, o projeto Schwanke: Destaque, já realizado em duas edições, tem por objetivo colocar em exercício permanente a produção do artista, tendo por foco a pesquisa, o estudo e a discussão deste que pode ser considerado como um dos artistas mais representativos de Santa Catarina em certames nacionais no século XX.

Para a realização do projeto, uma vez por ano é convidado um profissional diferente, seja ele um curador, um crítico de arte, um historiador, um artista ou um pesquisador, para se debruçar na obra de Schwanke, selecionar um trabalho, ou um pequeno recorte, e o colocar em destaque para discussão, seja em relação à história da arte, ao contexto nacional ou local, ou mesmo em relação ao seu próprio trabalho.

A primeira edição do projeto, *Livro de Artista: um híbrido de Schwanke* (2017) teve a curadoria da pesquisadora Dalva Alcântara. Tendo como ponto de partida a sua dissertação de mestrado *O livro de artista de Schwanke: um híbrido entre os Perfis* (2017), a pesquisadora

selecionou para compor a mostra uma única obra: um dos livros de artista produzidos por Schwanke. E foi com base na curadoria educativa, que a exposição foi construída.

A curadora e a coordenadora do projeto trabalharam juntas no desenho da mostra. Por se tratar de um livro de artista, ou seja, de um trabalho em formato de livro, um problema de curadoria se apresentou: como proteger o trabalho e ao mesmo tempo promover ao público a vivência do mesmo, tendo em vista que o livro construído pelo artista não pode mais ser folheado? Assim, foi convidado um artista, Nilton Tirotti, que filmou o livro sendo folheado na produção de uma vídeo-arte projetada no canto da parede, assim como também foi produzido um *flipbook*, cuja imagem também foi projetada na parede, e por meio de um tablet foi dada ao público, mesmo que digitalmente, a possibilidade do folheamento do livro (fig. 1).

Fig 1. Vistas da exposição Livro de Artista: um híbrido de Schwanke

Foto: Daniel Machado

Neste sentido, as estratégias construídas pela equipe do projeto de curadoria educativa, formada pela curadora e pela educadora, contribuíram para possibilitar ao público uma experiência mais aprofundada acerca do trabalho de Schwanke, aproximando-o da vivência, não mais possível, de virar as páginas daquele livro de artista.

Ainda como parte do projeto de curadoria educativa do MAC Schwanke, foi construída uma proposta de mediação com a equipe do Instituto Internacional Juarez Machado, espaço no qual a exposição foi realizada. Como fundamentação, foi tomada como base a proposta *Image Whatchin*, sistematizada por Robert Willian Ott (in BARBOSA, 1997) que objetiva o desenvolvimento do olhar crítico por meio de cinco etapas, a saber: descrevendo, analisando, interpretando, fundamentando e revelando. Cada uma delas pode ser entendida como uma camada de aprofundamento, e proporciona ao público o exercício de um olhar de procura voltado à obra que é crítico, e que culmina na expressão subjetiva por meio de um exercício prático. Para a realização da proposta prática, foi organizado, no andar de cima do espaço, um

ateliê de criação (fig. 2) equipado com mesas, bancos e diferentes materiais que possibilitaram ao público, seja ele alunos, professores ou público em geral, a experiência prática a partir do que foi vivenciado pela visita à mostra.

Fig 2. Vista ateliê de criação.

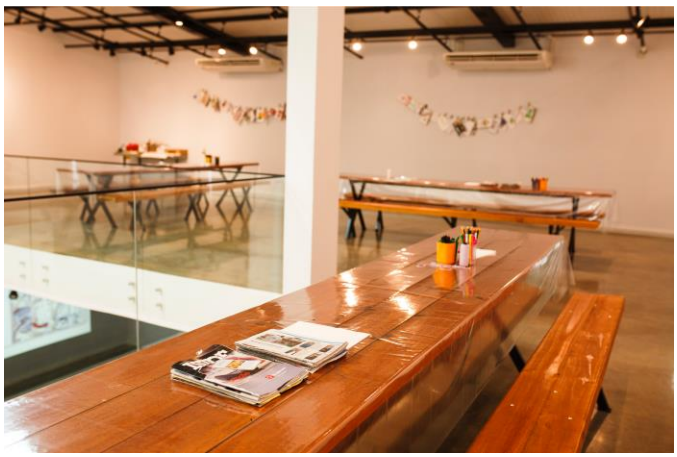


Foto: Daniel Machado

Pensando no professor de arte como agente multiplicador, foi construído um caderno de apoio especificamente para ele, em formato de PDF animado. Este material é composto pela biografia, trajetória artística, imagens de obras, conteúdos sobre o livro de artista enquanto objeto de arte, além de uma explicação sobre o *Image Watching* e o processo de mediação. Tal conteúdo foi organizado não como fórmula de aula, mas disponibilizado de maneira que ele pudesse se preparar, e preparar melhor a turma para a vista à exposição, assim como também continuar em sala de aula o trabalho iniciado com a visita à mostra. Finalmente, ainda como parte do projeto de curadoria educativa, foi realizada na ocasião da abertura, um bate-papo com a curadora e com a curadora educativa, e posteriormente foi oferecida uma experiência de mediação para professores de arte e interessados, assim como uma oficina, na qual se apresentou de modo mais aprofundado o artista e a sua obra, assim como o material construído para o professor, mas que também pode ser acessado e utilizado pelo público em geral.

A segunda edição do projeto Schwanke: Destaque, cuja exposição teve por título *A expressão reta não sonha: os devaneios de Schwanke* (2019), também aconteceu no Instituto Internacional Juarez Machado, e teve curadoria da crítica de arte e professora Dra. Maria José Justino. Diferente da primeira edição do projeto que teve a exposição composta por apenas uma obra, Justino realizou um pequeno recorte formado por doze trabalhos, sendo onze destes pertencentes as séries de plásticos, e um painel de pinturas. Por meio de seu recorte, a curadora

coloca em discussão os gestos de repetição e seriação empreendidos pelo artista ao longo de sua trajetória, ao mesmo tempo que confronta outros dois comportamentos antagônicos em Schwanke: a contenção do gesto do artista (presente nos objetos de plástico por ele apropriados) e a compulsão gestual (presente na série de perfis pintura). Na realização do recorte, Justino relaciona a produção de Schwanke com o poema *A lições de R.Q*, de Manuel de Barros, poema belíssimo do qual empresta o fragmento "a expressão reta não sonha como parte do título da mostra. Como parte do projeto de curadoria educativa, o desenho da mostra foi pensado pela curadora em parceria e discussão com as educadoras do projeto. Assim, dez trabalhos de plásticos ficaram dispostos no andar de baixo, e, no ateliê de criação, ficaram em exposição um trabalho de plástico e o painel de pintura de forma que, após contemplar toda uma sala com foco na contenção do gesto, ao subir as escadas, e se deparar com o painel de pinturas gestuais, o contraste pôde ser vivenciado com mais força pelo público (fig. 3). Também no andar de cima, onde foi organizado o ateliê de criação, foram plotados na parede fragmentos de escritos do artista, que evidenciavam o pensamento de tal contraste percebido em sua obra, assim como também o poema que foi utilizado pela curadora.

Fig 3. Vista ateliê de criação.

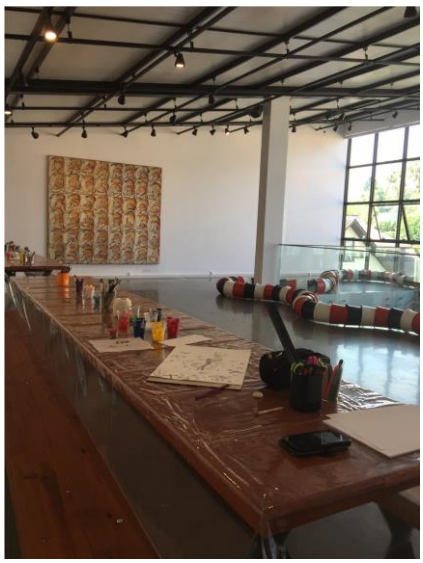


Foto: Daniel Machado

Assim como na primeira edição, a preparação da equipe de mediação teve por base a proposta *Image Watching* de Ott, e foram disponibilizados ao público um bate-papo com a curadora, uma palestra sobre o artista e sua obra e uma oficina pautada na articulação da mostra com a Base Nacional Comum Curricular para professores e público interessado.

Neste sentido, conforme relato acerca das duas edições do projeto, a proposta curatorial das exposições traz em sua essência os mesmos gestos já vivenciados no contexto da arte no momento da *educational turn,* gestos que são guiados pela intenção em aproximar o público do trabalho de arte e dos aspectos dele que estão em discussão, seja este público o aluno, o professor, ou o curioso. E gestos estes que marcam uma noção ampliada de curadoria, mas também de educação.

Considerações finais

Ao observar as grandes exposições, tais como a Bienal Internacional de São Paulo, a Bienal do Mercosul e a Documental de Kassel, constata-se que a curadoria educativa, conforme já citado, é entendida como o setor responsável por criar na exposição um ambiente que estimule a experimentação por meio de ações tais como cursos, oficinas, palestras e materiais educativos, geralmente voltadas aos professores e estudantes. Por intermédio das ações desenvolvidas pela curadoria educativa, o público é provocado a estabelecer relações com os trabalhos fundamentados em seu próprio repertório, além de ter acesso a informações e saberes que contribuirão para o exercício e o aprofundamento do olhar.

Parte-se do pressuposto, contudo, de que existem outras práticas educativas que podem ser desenvolvidas pelo museu fora as visitas dialogadas, bem como se acredita que os projetos educativos não necessariamente precisam ser construídos de maneira independente, ou mesmo de forma apenas dialogada com a curadoria. Propõe-se aqui, por meio do projeto Schwanke: Destaque, já realizado nas duas edições acima citadas, que o desenho da exposição já seja pensado pelo curador, e/ou pela equipe curatorial, tendo em vista o propósito educativo. Ou seja, que os princípios da curadoria educativa já estejam presentes desde o início da concepção da mostra por parte da curadoria, mas não como um programa à parte, e sim como a própria exposição. Neste sentido, propõe-se que a curadoria e a curadoria educativa sejam compreendidas como prática interligadas, e não como ações paralelas ou mesmo complementares.

Defende-se, como fruto da curadoria educativa uma exposição que possibilite já em seu desenho que o público, independente de quem seja, se envolva profundamente com a exposição, com os trabalhos que por ela são contemplados, e com as questões que estes suscitam. A ideia é que o público saia com mais perguntas do que com respostas, com mais dúvidas do que com certezas. E que saia com muito mais vontade de voltar do que tinha antes de entrar quando lá

chegou pela primeira vez. Assim, entende-se a prática educativa como ponto de partida para o desenvolvimento de um processo curatorial compreendido como um programa educativo, o que é chamado por "curadoria educativa", termo criado por Luiz Guilherme Vergara (1996) e que dele foi apropriado para propor a curadoria expandida como uma práxis educativa visando a formação do público e especialmente, pela oportunidade que oferece em vários âmbitos, a formação de professores de arte.

Referências

CAMNITZER, Luis; **PÉREZ-BARREIRO**, Gabriel (Orgs.). **Arte para a educação:** educação para a arte. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009. Disponível em: <http://www.fundacaobienal.art.br/novo/arquivos/publicacao/pdf/Livro_Arte_Educacao.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2016.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

O'NEILL, Paul; **WILSON**, Mick (Orgs.). **Curating and the educational turn**. Londres: Open Editions; Amsterdã: De Appel, 2010.

OTT, Robert Willian. Ensinando crítica nos museus. In: BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação:** leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 1997.

JACOB, Mary Jane; BRENSON, Michael; OLSON, Eva M. (Eds.). **Culture in action:** a public art program of sculpture Chicago. Seattle: Bay Press, 1995.

JAHN, Alena Rizi Marmo. **O museu que nunca fecha**: a exposição virtual como um programa de ação educativa. 2016. Tese (Doutorado em Teoria, Ensino e Aprendizagem) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. doi:10.11606/T.27.2017.tde-15032017-152042. Acesso em: 2019-09-03.

JANET CARDIFF'S audio walks. **[40] Notes: Investigations into Contemporary Art**, 2011. Disponível em: <https://fortynotes.wordpress.com/2011/03/03/janet-cardiffs-audio-walks/>. Acesso em: 10 jun. 2016.

VERGARA, Luiz Guilherme. Curadorias educativas. *In*: ANPAP, Rio de Janeiro, 1996. **Anais**..., 1996. Disponível em: <http://www.arte.unb.br/anpap/vergara.htm>. Acesso em: 14 set. 2016.

RITH-MAGNI, Isabel. Mediação artística: entre o norte e o sul. **Humboldt**, 2011. Disponível em: <http://www.goethe.de/wis/bib/prj/hmb/the/156/pt8622827.htm>. Acesso em: 15 jul. 2016.

TEATRO SURDO: PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA EM ESCOLAS BILÍNGUES PARA SURDOS

Rosejane da Mota Farias[1] – UFAM
Mary Andrea Xavier Lages[2] – UnB

Agência Financiadora: CAPES

Resumo
Este artigo é decorrente das pesquisas realizadas em duas escolas bilíngues para surdos que objetivou analisar os processos pedagógicos mediados pelo fazer teatral. O estudo caracterizou-se por uma pesquisa qualitativa. Quanto ao método, empregou-se o materialismo histórico dialético, uma vez que se teve como objeto de estudo os processos de construção do cotidiano escolar numa perspectiva de se olhar, também, as contradições existentes no espaço da escola. Considerando a pesquisa realizada, têm-se os seguintes resultados: valorização do teatro como instrumento didático-pedagógico, considerando a pluralidade cultural dos estudantes surdos; a disputa dos poderes linguísticos entre Língua de Sinais e Língua Portuguesa interferem no fazer teatral; importância da valorização da Libras como língua e, não como mera linguagem. É imprescindível para o estudante surdo desenvolver práticas teatrais a partir de sua cultura, sendo a surdez uma experiência visual em que o input para apreensão de mundo e das áreas do conhecimento se dão unicamente pela visão. Assim, a pesquisa proporcionou reflexão sobre o uso do teatro como instrumento pedagógico, numa tentativa de ressignificar a arte para / com os surdos, distanciando-se do olhar estigmatizado sobre um grupo que se impõe pela diferença e não pela deficiência.
Palavras-chave: Teatro Surdo. Escola Bilíngue. Surdos.

Introdução

A pesquisa nasceu de inquietações surgidas no transcurso de mais de duas décadas atuando como educadoras de surdos, professoras de Libras e intérprete de Libras, na cidade de Manaus, suscitando interesses em aprofundar os conhecimentos sobre as questões relativas às manifestações artísticas e culturais na escola bilíngue (Libras / Língua Portuguesa). Pesquisou-

[1] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. Professora de Libras. Intérprete de Libras. Atriz da Cia de Teatro "A Rã Qi Ri". Possui Licenciatura em Música pela UFAM. Pesquisadora na área de Teatro Surdo, Arte Surda e Identidades Surdas. Email: roselibras@yahoo.com.br

[2]. Doutoranda em Teatro e Literatura pela Universidade de Brasília – UnB. Professora da Faculdade de Letras no Curso Letras-Libras da Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Professora de Libras. Intérprete de Libras. Atriz do Coletivo de Teatro "En classe *et en scène" da Universidade de Brasília - UnB.* Pesquisadora na área de Teatro Surdo, Literatura Surda e Identidades Surdas. Email: axrlages@hotmail.com.

se acerca do fazer teatral nas escolas Augusto Carneiro dos Santos (na cidade de Manaus) e Escola de Áudio-comunicação Padre Manna (no município de Parintins) que se configuram em espaços que permitiram pensar o fazer artístico não desvinculado dos processos de ensino e de aprendizagem, uma vez que estas inserem o teatro no programa curricular, além de outras atividades artístico-culturais, tais como: dança, artes visuais entre outras, integrando os corpos docente e discente da escola.

Para isto, necessário foi o olhar sócio-antropológico para a elaboração desta pesquisa por abordar diferenças culturais e descrever como se olha o outro, como o outro se sente olhado e como o outro se vê, como "agente ativo... expressado em praticas culturais" (SILVA, p.59). Percorreu-se esse caminho para um melhor "redirecionamento" do olhar, da visão, da percepção para um melhor entendimento do sujeitos pesquisados. Sobre isto, Fontana discorre dizendo que "numa cultura como a nossa, que privilegia a visão na elaboração do conhecimento do mundo e de si mesmo, os contrapontos entre ver e reparar, repõem a multiplicidade desse sentido que nos parece tão único, tão natural, tão "e-vidente". (2011, p. 23).

Assim, necessário se faz um olhar movido pelo exercício da alteridade, uma vez que não há caminhos para a alteridade. A alteridade é o caminho para uma melhor compreensão do outro, abrindo portas para questões como: em que o outro se parece comigo? Em que o outro se assemelha? Ora, o estudo da diferença, da diversidade, da heterogeneidade humana, proporciona a colocação do eu diferente frente ao outro também diferente, pois quando se trata de seres humanos, todas as coisas se interrelacionam, pois estão permeadas de vários elementos. Então, "é preciso voltar e olhar bem". (FERRE, 2001, p.195).

A percepção do eu e do outro trilha o caminho da compreensão, uma vez que "antes de estar em relação com um ser é preciso que eu o tenha compreendido como ser... ao compreender o ser, digo-lhe simultaneamente minha compreensão" (LÉVINAS, 2007, p. 28). Quanto a esta concepção, Lèvinas (2007) afirma:

> A percepção não se projeta aqui em direção ao horizonte – campo de minha liberdade, de meu poder, de minha propriedade – para apreender, sobre este fundo familiar, o indivíduo. Ela se reporta ao indivíduo puro, ao ente como tal. E isto significa precisamente, se quiser exprimi-lo em termos de "compreensão", que minha compreensão do ente como tal é já a expressão que lhe ofereço desta compreensão (p. 28).

Mas quem é o outro? A presente pesquisa considera a alteridade como uma entidade aberta, desconsiderando, também a abordagem da diferença enquanto entidade fechada,

constituída em si mesma, impossibilitando o diálogo cultural ou negando as plurais identidades. Nesta distorcida visão, partir-se-ia do princípio de que todos os surdos, por exemplo, vivem a surdez do mesmo modo, constituem-se numa única forma cultural, o que não procede, como se a questão cultural nada tivesse a ver com as relações de poder ou ainda, que cada cultura vivesse de forma harmoniosa, "equilibrada, autosatisfatória" (SKLIAR, 2001, p.127).

Assim, delimitou-se o objeto de estudo de forma a compreender como o teatro se constitui enquanto ferramenta didático-pedagógica, nos processos de ensino e de aprendizagem para surdos e como o mesmo reflete na apreensão da cultura surda e a construção identitária, além de identificar, através do fazer pedagógico do teatro surdo, aspectos específicos relativos à cultura e construção identitária, havendo necessidade de compreender como a Escolas Estadual Augusto Carneiro dos Santos e a Escola de Áudio-comunicação Padre Manna, ambas bilíngues para surdos, têm utilizado a produção teatral dos alunos e com alunos surdos como um dos instrumentos do processo educativo.

Os surdos se utilizam muito da expressão corporal na comunicação. A experiência da surdez é uma experiência da visão, em que toda e qualquer comunicação absorvida passa pela visão, sendo este o canal receptor aberto às sensações artísticas, estéticas, teatrais, performáticas. A propósito de a surdez ser uma experiência visual, Skliar (1998) corrobora:

> Ao definir surdez como uma experiência "visual", que constitui e especifica a diferença, não estou restringindo o visual a uma capacidade de produção e compreensão especificamente linguística ou a uma modalidade singular de processamento cognitivo. Experiência visual envolve todo tipo de significações, representações e/ou produções, seja no campo intelectual, linguístico, ético, estético, artístico, cognitivo, cultural, etc. (p. 215).

Nesse sentido, os processos pedagógicos que contribuirão para a constituição das identidades surdas, devem contemplar uma cultura surda, principalmente no que diz respeito à Língua de Sinais como elemento de apreensão de mundo. Enfatiza-se, aqui, a Libras, como língua, e, não mera linguagem de comunicação no fazer teatral.

O Teatro Surdo na Escola Bilíngue

Inegavelmente, a arte é inerente à vida dos seres humanos. As manifestações artísticas, segundo Martins (2001), sempre estarão ao nosso alcance, cada uma delas simbolizando valores e modos de ser distintos, porque foram criados por grupos sociais também distintos. É por essa

razão que as produções artísticas se diferenciam: por apresentarem diferentes visões de mundo a partir da lógica dos sujeitos com seus objetos estéticos. O autor entende que

> diferente de outras expressões culturais como a língua, a ciência ou a filosofia, a arte oferece uma experiência mais imediata e concreta. Sempre que nos defrontamos com uma obra de arte, seja ela música, pintura, escultura, teatro, ou qualquer outro tipo, estamos na presença de uma obra individual. Uma pessoa concreta diante de uma obra concreta e individual (p. 45).

Assim é que a arte possibilita ao homem encontrar uma pluralidade de significados para o mundo em que vivemos. E, mais do que isso, espelha as inquietações políticas, religiosas e culturais do ser humano. Martins (2001) acrescenta ainda que, na verdade, "a arte é parte da cultura de um povo ou de um grupo determinado que cria valores e dá sentido ao mundo e à vida humana. Por isso, podemos dizer que a arte, a religião e as línguas são resultado do uso interpretativo de nossa razão" (p. 41).

Dentro do contexto das manifestações artísticas, o teatro ocupa um lugar especial, como recurso potencial de manifestação subjetiva do homem e de representação do seu universo. Usar a subjetividade no sentido da arte, nada mais é que o homem trabalhar sua existência, mostrando seu modo de vida, suas inquietações, ansiedades, e isso pode se dar de maneira bastante refinada através do jogo dramático. Esta idéia, inclusive, é defendida veementemente (embora, muitas vezes, não sejam dadas pelas políticas educacionais as devidas condições para a efetivação de um documento norteador) nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério da Educação (PCN, 1997, p. 83): "O teatro é, por excelência, a arte do homem exigindo a sua presença de forma completa: seu corpo, sua fala, seu gesto, manifestando a necessidade de expressão e comunicação". É ainda nos PCNs que se encontra o registro de que o teatro proporciona condições para um crescimento pessoal dos indivíduos, pois

> ao participar de atividades teatrais, o indivíduo tem a oportunidade de se desenvolver dentro de um determinado grupo social de maneira responsável, legitimando os seus direitos dentro desse contexto, estabelecendo relações entre o individual e o coletivo, aprendendo a ouvir, a acolher e a ordenar opiniões, respeitando as diferentes manifestações com a finalidade de organizar a expressão de um grupo (p. 83).

O teatro fundamenta a experiência de vida do indivíduo surdo, mostrando suas ideias, conhecimentos e sentimentos, pois se trata de um exercício de democracia na convivência, uma atividade artística com preocupações de organização estética e uma experiência que faz parte

das culturas surda e ouvinte. Reforça-se, assim, a importância do teatro no sentido de cumprir sua função integradora, função esta propiciadora da liberdade, imaginação, percepção, emoção, intuição, memória, raciocínio e tantas outras faculdades e habilidades humanas. Enfim, o teatro é uma forma eficiente de refletir o comportamento humano e representar as contingências do ser, por essa razão vem fascinando o homem através da história.

Unir teatro e surdez é uma proposta desafiadora, pois o teatro não está para o surdo como uma função terapêutica ou um mero entretenimento. Há uma satisfação própria no fazer teatral, para o ser humano, não importando ser este surdo ou ouvinte. Tampouco o teatro é visto, pelo surdo, como um espaço de que pessoas com qualquer de incapacidade dispõem para encontrar uma forma de reabilitação. Acima de tudo, veem o teatro como um espaço para manifestar a sua cultura, mostrando como acontece a discriminação para com seu grupo social.

Sem dúvida, o ator surdo, quando trabalhado, tem o domínio desse corpo (elemento primordial para as artes cênicas). Grife-se SURDO, aqui, apenas para desmistificar a impossibilidade de o surdo fazer teatro, embora haja quem defenda – por ingenuidade – ser a VOZ, elemento principal nas artes cênicas, embora queiramos compreender em nosso trabalho, "voz" e "fala" como discurso, não simplesmente a emissão do som através das cordas vocais. Vygotsky apud Silva (2001), "o conceito de fala refere-se à linguagem em ação, à produção linguística do falante do discurso" (p.32).

Examinar a proposta pedagógica na qual o surdo está inserido tem sido um constante desafio para a escola, principalmente no que se refere às produções artísticas e culturais, pois a escola precisa estar inserida no contexto da cultura surda, exatamente para não correr o risco de "utilizar" como pano de fundo a superação da "deficiência" do aluno surdo. Segundo Lulkin *apud* Skliar (1998)

> a escola, ao mostrar a produção artística de seus alunos surdos, pretende exibir uma superação da deficiência através de pedagogia que respeite as capacidades criativas de seus alunos e enriqueça seu acervo cultural. Logo, é comum e conhecido publicamente que grupos de surdos, no mundo inteiro, apresentem suas peças de teatro, seus trabalhos de artes plásticas e seus corais sinalizados (p. 46).

Neste sentido, a escola deve propor um teatro que expresse, comunique, participe, desenvolva no aluno a observação, a improvisação. Uma escola que ao realizar a atividade teatral, oportunize ao aluno o reconhecimento e utilização dos elementos da linguagem dramática: espaço cênico, personagem e ação dramática; pesquisa, elaboração e utilização de

máscaras, bonecos e de outros modos de apresentação teatral; exploração das competências corporais e de criação dramática; reconhecimento, utilização da expressão e comunicação na criação teatral (PCNs, p. 86).

Diante de todo esse quadro, percebe-se a importância do teatro como instrumento didático-pedagógico para se trabalhar na escola. Mas essa mesma escola que produz o espetáculo deve ser responsável pela autoavaliação de seus trabalhos, promovendo a autorreflexão enquanto aluno/ator. Avaliar-se de maneira a criar uma nova relação do ator com seu público: "a matéria prima do teatro não é o ator, o espaço, o texto, mas sim a atenção, o olhar, o escutar e o pensamento do espectador. O teatro é a arte do espectador" (BARBA apud SPRITZER, 2003, p. 149). Nessa perspectiva, a escola bilíngue tem muito a oferecer pedagogicamente, uma vez que, também, nutre-se da arte para mediar processos pedagógicos.

Em virtude disso, os questionamentos inquietaram e ajudaram a perseguir o processo da pesquisa à medida que se indagou: Como o teatro pode se constituir em um instrumento didático-pedagógico na educação de surdos, colaborando para os desenvolvimentos cognitivo, afetivo e motor do aluno? Como se dá a disputa dos poderes linguísticos: a presença das línguas no teatro? Pode-se fazer uma análise da progressão da utilização da Libras através das apresentações teatrais? Como se dá a construção identitária através da ação dramática na escola e a que espécies de apresentações estão submetidos os surdos? Tais problematizações elucidaram algumas práticas teatrais com estudantes surdos.

Discussões e Resultados

O fazer teatral é um instrumento riquíssimo para o aprendizado do aluno surdo e este, por sua vez, terá oportunidade de se comunicar artisticamente pelo canal da sensibilidade, tornando-se capaz de transformar a realidade em que vive, saindo de um estágio de espectador para o fazer artístico, o que só é possível através da percepção e alfabetização estética, função também da escola, uma vez proposta a atividade teatral.

Por todas essas razões precisa, também, o professor de Artes obter conhecimento de sua realidade na tentativa de relativizar saberes vividos pelos estudantes, permitindo-lhe, também, dialogar e questionar seu ambiente. Fusari (2004) afirma que "O professor necessita saber quais são os componentes da natureza e cultura local, regional e nacional que contextualizam a vida dos alunos..." (p. 62), isso porque tais conhecimentos permearão sua prática pedagógica.

Não há, portanto, na Arte, lugar para a limitação. Os resultados obtidos nos estudantes são exatamente "o que lhes foi provocado", proporcionado. De que maneira essa arte chega à escola de surdos ou, mais ainda, que "arte" é construída, em sala de aula, a partir da lógica surda? O quê e como está sendo absorvido o currículo de Artes? Daí a importância da consciência do trabalho com artes na escola, pois

> se reduzimos o currículo de Arte ao bordado, produção de filmes ou vídeo-teipes (*Sic*), desenho ou recriação de espaços urbanos, produção de histórias e quadrinho, em suma, desenvolvendo todas essas atividades de ateliê, de que os professores gostam muito, mesmo incluindo o folclore, a arte popular e a mídia, o mais provável é que nossos alunos estarão essencialmente limitados no crescimento que poderíamos provocar neles (LANIER *apud* FERRAZ e FUSARI, 2004, p. 22).

A escola precisa, portanto, trabalhar o fazer artístico de forma livre e prazerosa, enfatizando, também, o que o aluno já traz consigo: os sentidos. Convém despertá-los, para que o aluno se centre apenas na "ciência" (tendo em vista que a educação está com discurso centrado nas ciências), mas que possa "ultrapassar o domínio da ciência e seu método e seu método positivo e assim, sua compreensão passa a ser pensada como uma ação da subjetividade" (NINO e ROMERO, 2004, p.130) que impedisse sua dificuldade (assim provocada) em sentir, perceber, em "brincar", que impedisse o medo do lúdico, do processo criativo. Disso nos alerta Alves (1999)

> [...] esta é uma das missões do professor. De um lado, ele ensina um saber sobre o mundo,... do, outro ele ensina o sabor feste mesmo mundo, sabor, que jaz oculto aos sentidos que não foram para isso treinados... O professor artista é o parteiro da alegria. Mas, agora eu pergunto: em que escola se ensina o Kama-Sutra dos sentidos? Haverá cursos para desenvolver nos meninos e adolescentes a sutileza da visão? Saem da escola com olhos perfeitos sem nada saberem ver (p.29).

Por estar a escola centrada no saber científico, os alunos enfrentam muitas vezes, dificuldades no sentir, perceber, refletir sobre si mesmos e sobre a realidade que os cerca. Mais ainda, algumas vezes sentem dificuldades em expressar artisticamente seus saberes, suas identidades, suas culturas, suas línguas como é o caso dos surdos, língua esta de modalidade visual-sinestésica que exige uma outra lógica de fazer teatral, no intuito de não se confundir língua (Libras) com linguagem (gestos, pantomimas, gesticulação) uma vez que estes elementos são empregados na ação cênica.

Trata-se de um convite à reflexão sobre Arte-Educação com estudantes surdos. Acredita-se ser este o desafio de educadores ao fazerem teatro com esses sujeitos: trabalhar a autonomia do "ator" surdo sobre os movimentos, sobre o cênico, pois ao se realizar um teatro (na escola) com atores surdos com a intenção apenas de exibição da "deficiência" ou ainda, a superação desta, contribui-se, apenas, para o mérito da escola por se expor publicamente. Esclarece-se, também, neste trabalho o quanto as representações sobre a surdez e sobre os surdos são equivocadas à medida que se alimenta o imaginário sobre a pessoa surda, olhando-a como "aquela que talvez precise de *apoio* ou um *ponto*", ou seja, alguém conduzindo seu movimento cênico para a possível reprodução. Isso é um equívoco. Ensinar e aprender a fazer teatro na escola é um desfaio para estudantes e professores. Quanto à aprendizagem dos estudantes, os professores de teatro indicam o quanto o teatro contribuiu e proporcionou o aprendizado destes:

> Ele (o teatro) contribuiu e muito. Melhorou o interesse pela arte. O depoimento dos demais professores da escola mostrou um crescimento na relação ensino-aprendizagem. Maior concentração, maior assimilação, maior interesse, ou seja, o aluno vinha com vontade de estudar, porque ele tinha vontade de fazer teatro, porque ele ia aparecer para o público e porque ele tinha que manter uma disciplina em sala (PROFESSOR A).

> A autonomia é dada aos alunos surdos para que possam criar e colocar nos espetáculos, nas peças, as suas concepções a respeito de sua cultura, do modo como concebem o mundo através da surdez. E isso é de fundamental importância (PROFESSOR B).

> Sou professora ouvinte, preciso de música para meu trabalho com teatro, os surdos não precisam ouvir a música mas senti-la. Eu para senti-la, preciso ouvi-la. Meu trabalho com teatro surdo é movido pela música que há em mim, para eu poder trabalhar a interpretação teatral (PROFESSORA C).

A escola precisa cumprir o seu papel de despertar nos alunos o gosto pelas artes, de um modo geral, havendo, inclusive, uma disciplina voltada para este fim. Mas a forma como vem sendo trabalhada a arte na escola merece atenção redobrada sempre, é processo contínuo, visto que a concepção de arte na escola, é muito mais abrangente que o reducionismo de algumas práticas "artísticas" propostas por ela.

Pretendeu-se com esta pesquisa mostrar um quadro educacional do aluno surdo e sua relação com a arte, suas perspectivas e potencial para as artes, suas sensibilidades, gostos,

interesses, sua criatividade, as vivências dessa experiência pessoal com "essa arte". Não é justa a pecha de vilã comumente dada à escola, como um local onde se "deseducam" surdos; o seu verdadeiro papel é de contribuidora, parceira, incentivadora, formadora de apreciadores estéticos. É evidente que a escola não se propõe a formar artistas ou artífices, mas, uma vez sendo a arte inerente ao homem, ele precisa de liberdade para o seu processo criativo, para reafirmar sua própria cultura, como é o caso dos surdos e não se programar para ser um mero reprodutor da cultura do não surdo. A escola deve oferecer ambiente e propiciar condições para tal aprendizado.

Quadros (1997) apresenta algumas sugestões reflexivas e considerações que podem ser analisadas, quanto à educação do aluno surdo, em termos gerais: "Há clareza quanto ao tipo de homem que se quer formar? Existe um projeto educacional na escola? Houve a participação da comunidade? Qual a participação da comunidade surda na tomada de decisões? Qual meu papel dentro de uma escola "especial para surdos"? (p. 117).

As escolas pesquisadas trazem tais concepções em uma perspectiva intercultural à medida que respeitam e consideram as culturas surda e ouvinte acerca do fazer artístico da escola e na escola. Ambas, com seus professores surdos e ouvintes e com os estudantes surdos criam o fazer teatral a partir de um olhar alteritário, considerando as identidades envolvidas, ou seja, valorizando as identidades surdas e não surdas.

Procedimentos Metodológicos

A abordagem desta pesquisa é qualitativa, interpretativa, com enfoque hermenêutico-histórico, "no qual a interpretação é mediada pelas considerações culturais, históricas, psicológicas e pelo entendimento do próprio processo de compreensão" (NINÕ e ROMERO, 2004, p.127), buscando compreender e explicar as dinâmicas das relações sociais que trazem em seu bojo: crenças, valores, atitudes e hábitos, uma vez que, "ler" o outro implica em partilhar e trocar saberes, compreendendo o universo significativo do outro. O exercício hermenêutico implica, previamente, conhecer para posteriormente compreender, é necessário haver uma contextualização do outro e com o outro, que também, obviamente me compreende. E nesse sentido, a antropologia interpretativa se mostra de maneira a explicar a realidade, levando em conta a subjetividade dos sujeitos envolvidos. Afirma, ainda Minayo (1994), que esta abordagem (qualitativa) também trabalha com a vivência, a experiência, o cotidiano e com a compreensão das estruturas e instituições como resultado da ação humana objetivada.

Para enriquecimento da pesquisa, empregaram-se elementos da etnografia, baseada nos Estudos Culturais para uma melhor abstração e descrição das diferentes formas de ver o outro dentro dos seus aspectos culturais e identitários produzidos individual e coletivamente. O exercício da ida a campo é a descrição da significação dos fatos, é o fruto da construção do ato interpretativo. Por isso, dialogamos com Geertz apud Azzan Júnior (1993), quando diz que:

> Demonstra-se, assim, que um pedaço da interpretação antropológica consiste em: traçar a curva de um discurso social; fixá-lo numa forma analisável. O etnógrafo "inscreve" o discurso social; ele o anota. Fazendo isso, ele transforma o discurso, de um acontecimento passageiro, em um que existe em suas inscrições (já enquanto relato, etnografia) e pode ser reconsultado (p. 100).

Lendo e relendo a realidade do outro tal qual este se apresenta é que se vai construindo o movimento contínuo dos sujeitos e suas interações consigo mesmo e com o outro *outro*: o observador. Este recorta o olhado, o "pedaço". Embora seja este sujeito um ser histórico e social, congela-se o movimento e fixa-se o sujeito. E quem é este observador? Ou o que é um observador? Maturana (2001) responde ao afirmar que "é qualquer ser humano que, ao operar na linguagem com outros seres humanos, participa com eles na constituição de um domínio de distinções[3], e pode, deste modo, gerar descrições e descrições de descrições" (p.83). Em suma, observadores somos nós e todas as pessoas com as quais interagimos no decorrer da pesquisa. Desse modo, a compreensão dos fenômenos se dá, também, através da perspectiva dos participantes. Na verdade, são eles (os participantes) que proporcionam ao pesquisador o olhar, o ver diferente, o perceber.

Coerente com os princípios da pesquisa, utilizou-se o estudo de caso não só pelo enfoque que foi dado especificamente à duas escolas de surdos, onde se utilizam a prática do teatro, mas também pela "interpretação em contexto", procurando "representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social" (LUDKE e ANDRÉ,1986, p. 53). Tal prática é realizada com estudantes do 1º ao 6º ano do ensino fundamental.

Desse modo, pesquisar o teatro surdo como instrumento didático-pedagógico, significou adentrar o campo das manifestações artísticas e culturais de um grupo específico, analisando e

[3] Um observador faz distinções através de operações nas coordenações de coordenações de ações que constituem a linguagem, dividindo um contínuo em um ato que traz à mão tanto a unidade distinguida como o background com relação à qual ela surge. O observador existe fazendo distinções de distinções e surge como produto de suas próprias distinções na recursão dessas que distingue (MATURANA *apud* MATURANA, 1997, p. 83).

propondo um estudo de identidades, culturas, linguagens e fazeres teatrais; categorias estas que nossa pesquisa perseguiu. A pesquisa adotou como participantes estudantes surdos e professores de teatro que trabalham com artes nas referidas escolas. Quanto aos procedimentos empregou-se, nesta pesquisa o Roteiro de Entrevistas Semi-estruturadas, aliado à técnica de Observação Participante, por se tratarem de importantes componentes de uma pesquisa qualitativa.

Optou-se pela entrevista individual, visto que as pesquisadoras trabalharam com a interpretação das falas, numa tentativa não só de analisar o que o outro fala, mas de interpretar também as entrelinhas, o subtexto, isto é, analisar também o que não se fala dentro do discurso. Foram entrevistados três professores de Teatro, uma professora surda, quatro professores de sala de aula, uma mãe de aluno e quatro surdos. Porém, recorta-se aqui, apenas, as falas de três professores.

E foi exatamente assim, neste caminho de não unilateralidade que se trilhou o da interpretação, da busca pela compreensão do outro, pois só desta forma, foi possível perceber as ambiguidades nas informações contidas nas imagens, para um melhor aproveitamento das "leituras" dos discursos.

Considerações Finais

O teatro surdo é muito mais que uma "prova" de que sujeitos "deficientes" possam realizar façanhas superiores. Os professores das referidas escolas trabalham o teatro surdo com as visões política e cultural acerca da surdez e dos surdos. Dessa forma, as escolas pesquisadas, tornam-se um campo propício a proliferação de artistas surdos e/ou de apreciadores da arte, a partir de uma nova perspectiva e manifestação da cultura surda. Só as décadas vindouras nos mostrarão tal resultado. Oxalá, daqui a algum tempo, em Manaus e em Parintins os surdos tenham seus próprios diretores surdos de teatro, a fim de operacionalizarem seus espetáculos tal qual concebem sua cultura.

Por tudo isso, tenha-se o pensamento de que o teatro surdo é para os surdos o que é, para os ouvintes, o teatro ouvinte: possibilidade de expressão da potencialidade humana, visto que o teatro, também, propõe um homem transformador de sua própria realidade. Para tal operacionalização, necessário se faz a compreensão acerca da surdez distanciada de uma visão patológica, em que surdos são narrados como deficientes. É preciso compreender as identidades dos estudantes surdos a partir de uma perspectiva linguística e cultural, desafio este para as

escolas inclusivas que não propõem um aprendizado bilíngue. Privilégio das escolas bilíngues investigadas.

Referências

ALVES, Parteiro da Alegria. In: **Apostila Positivo**, Santa Catarina, 1999.

AZZAN JÚNIOR, Celso. **Antropologia e Interpretação: explicação e compreensão nas antropologias de Levi-Strauss e Geertz**. Campinas. São Paulo, UNICAMP, 1993.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 1997a., 10 volumes.

CAÇÃO, Roseli Fontana. **Como nos tornamos professoras.? Aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação.** Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação. UNICAMP, São Paulo, 1997.

FERRAZ, Maria Heloisa; FUSARI N Resende. **Metodologia do Ensino da Arte**. São Paulo, Cortez, 1999.

FERRE, Nuria Perez de Lara. In: **SKLIAR**, Carlos; LARROSA, Jorge. In: **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LÈVINAS, Emmanuel. **Entre Nós. Ensaios sobre a alteridade.** Trad. Pergentino Stefano Pivatto (Coord.) 2 Ed., Petrópolis: Vozes, 2007.

LUDKE e ANDRÉ. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. Ed. Pedagógica: São Paulo, 1986.

LULKIN, Sérgio. **O Discurso Moderno na Educação de Surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada**. In: SKLIAR, Carlos. Surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2001.

MARTINS, Maria H.P. **Somos todos diferentes: Convivendo com a diversidade do mundo. São** Paulo: Moderna, 2001.

MATURANA, H. R. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

MINAYO, M. C. S.; **DESLANDES,** S. F . **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 25. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2007.

NINÕ, Carlos Guillermo Rojas; **ROMERO**, Antônio Henrique F. **Pesquisa educativa na escola: a póiesis como base da compreensão da hermenêutica.** In: AMAZÔNIDA Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. Manaus, EDUA, Ano 8, N. 1 – Jan. / jun. 2003.

QUADROS, Ronice M. de. **Educação de Surdos: A Aquisição da Linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Como brincar com as crianças surdas**. São Paulo, Plexus, 2002.

SILVA, Tomas Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. -3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SKLIAR, Carlos B. **A Surdez: Um olhar sobre as diferenças**. Ed. Mediação, 200.

SKLIAR, Carlos B. **Educação e Exclusão, Abordagens Sócio-antropológicas em Educação Especial.** Porto Alegre: Mediação, 2001.

SPRITZER, Ana M. **A Visibilidade do Ator.** In: PILLAR, Analice Dutra (Org.). A educação do olhar no ensino das artes. Porto Alegre, Mediação, 1999. TERRA, Ernani. Linguagem, língua e fala. São Paulo: Scipione, 1997.

TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO LINGUAGEM NO ENSINO DE ARTE

Andréa Bertoletti[1] – UNESPAR

Resumo
O referente artigo propõe reflexões sobre as relações entre as tecnologias digitais, a arte e o ensino de arte. Inicialmente são apresentados conceitos básicos oriundos do universo artístico em consonância com as tecnologias digitais, bem como suas especificidades e implicações na cultura tendo como alicerce teórico Diana Domingues, Arlindo Machado e Jeffrey Shaw. Posteriormente, através deste delineamento, apresentar-se-ão perspectivas educacionais plausíveis à era digital mediante aproximações à teoria da complexidade de Morin. O intuito é refletir e ressignificar os processos de ensino e aprendizagem da arte na educação formal a partir da apreensão das tecnologias digitais como linguagem.
Palavras-chave: Arte; Tecnologia Digital; Arte Educação.

Introdução

A sociedade do século XXI encontra-se imerso no que está sendo denominado cibercultura, ou seja, a cultura contemporânea marcada pelas tecnologias digitais. Este fenômeno de efervescência social condiz com a realidade atual. *Home banking*, cartões inteligentes, celulares, *palms*, *pages*, voto eletrônico, imposto de renda via rede, celulares conectados, redes sociais *on-line*, dentre outros, fazem parte de nosso cotidiano. As ações permeadas por aparatos tecnológicos afetam diretamente o modo como se vive alterando substancialmente a percepção de mundo, as relações e interações entre as pessoas, bem como sua formação e ação social, cultural, educacional, profissional.

A cibercultura instaura aos seres humanos diversificadas maneiras de se comunicar e relacionar com o outro e com o mundo mediados pelas máquinas. Mas é importante salientar,

[1] Doutoranda em Artes Visuais pela Universidade de São Paulo (ECA-USP). Possui mestrado em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), especialização em Fundamentos Estéticos para Arte-Educação pela Faculdade de Artes do Paraná (FAP), graduação em Superior de Gravura pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP), graduação em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas (FAP). Tem experiência na área de Artes, atuando principalmente no ensino das Artes Visuais na Educação Básica e na formação de professores nas Artes Visuais. Atualmente, é professora da disciplina de Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade do Estado do Paraná (UNESPAR) – Campus da Faculdade de Artes do Paraná (FAP). andibertoletti@gmail.com

que não se trata da substituição de formas já estabelecidas de relação social como, por exemplo, o correio, o telefone ou a comunicação presencial. Mas a reconfiguração pela qual passa a sociedade com o surgimento e a apropriação das tecnologias informacionais de comunicação.

Portanto, a intenção ao refletir sobre as tecnologias digitais para o ensino de arte é possibilitar a apreensão das potencialidades e também das negatividades digitais no âmbito educacional, distanciando-se de determinismo técnicos, sociais e/ou educacionais.

Hoje a escola atende estudantes da geração Y, nativos digitais, jovens nascidos entre 1980 e 1994, que desde sua existência crescem imersos na cultura das novas mídias. Assim, a partir do início dos anos 2000, professores(as) e especialistas na área de educação perceberam que uma nova geração de educandos estavam adentrando nas instituições educacionais. Mudanças fundamentais passaram a ser necessárias frente às novas habilidades e interesses desta geração conectada desde a infância. Diante dessa realidade, novas perspectivas no campo educacional são necessárias gerando, inevitavelmente, grande impacto diante da prática docente.

Neste sentido, o referente artigo propõe eminentes reflexões e possíveis perspectivas para o ensino de arte em consonância com a era digital. Mas a arte educação vista pelo prisma da cibercultura, se configurando por meio das especificidades do universo artístico tecnológico. As manifestações artísticas tecnológicas abarcadas no âmbito pedagógico como *linguagens* a serem apreendidas nas múltiplas relações com a visualidade do mundo contemporâneo. Serão revistos, inicialmente, os conceitos básicos oriundos do universo artístico em consonância com as tecnologias digitais, bem como suas especificidades e implicações na cultura e na arte tendo como alicerce teórico Diana Domingues, Arlindo Machado e Jeffrey Shaw. Posteriormente, serão indicadas perspectivas educacionais plausíveis à era digital mediante aproximações à teoria da complexidade de Morin.

É fundamental que o(a) professor(a) tenha conhecimento das especificidades das tecnologias digitais para que possa efetivamente explorar suas potencialidades nas aulas de arte. Os aspectos entre a arte, a tecnologia e o ensino de arte, aqui elencados, objetivam a apreensão crítica e sensível desses à esfera do fazer ou criar, do ler ou fruir/interagir/agenciar e do contextualizar, podendo culminar em construções didáticas autorais condizentes com a era digital. O intuito, portanto, é refletir e ressignificar os processos de ensino e aprendizagem da arte na educação formal a partir da apreensão das tecnologias digitais como linguagem.

A produção artística na era das tecnologias digitais: conceitos básicos

As manifestações artísticas intrinsecamente atreladas às tecnologias digitais se apropriam do ciberespaço, computadores e redes, para desenvolver qualidades sensíveis por meio de cálculos matemáticos e interfaces interativas resultando em proposições que refletem esse novo meio. Neste processo é possível identificar alguns conceitos básicos quanto às suas especificidades, ou seja, quanto à linguagem instaurada por elas.

Diana Domingues (2001), ao tratar das relações entre arte e tecnologia, identifica alguns aspectos primordiais mediante este universo. O primeiro deles seria a passagem da cultura material para a cultura imaterial. A arte tecnológica não se configura mais através de suportes matéricos como a tela, o papel, por exemplo. É importante salientar, que as produções artísticas oriundas do mundo imaterial alteram substancialmente as relações da arte com o público. Surge o sujeito interator que descarta sua postura passiva de fruidor frente à obra de arte e passa a se constituir como um co-criador. Os indivíduos que interagem frente às proposições artísticas tecnologizadas estão implicados na ação e no conteúdo flexível e mutável da obra. A ação propicia uma obra em constante formação, num permanente vir a ser.

Outra perspectiva diante da era digital é a convergência da arte com a ciência. As teorias científicas contemporâneas - como, por exemplo, a teoria da complexidade - bem como elementos da linguagem científica - como, por exemplo, a realimentação, a ressonância, dentre outros - passam a ser incorporadas à arte tecnológica. O conceito de artista também é alterado no mundo imatérico da arte. É recorrente que no processo de criação ocorram parcerias com profissionais de outras áreas do conhecimento, possibilitando a junção de diversificados saberes. Esta parceria, como já foi pontuada anteriormente, também acontece com o público no momento de sua interação. A ação em fluxo dos sujeitos que interagem com as propostas artísticas modificam-na constantemente, recriando-as permanentemente.

Portanto, a comunicação e a participação ativa suscitada pelas tecnologias digitais evidenciam a interatividade como o âmago de muitos dos trabalhos artísticos. Os dispositivos de acesso proporcionam profusas e imensuráveis mutações no que é inicialmente proposto. O diálogo, as relações e as interações do artista/propositor e do sujeito/agenciador passam a ser o cerne de muitas das propostas artísticas tecnológicas.

Através da arte da participação e da interação o conceito de objeto artístico é modificado surgindo, desta forma, novas noções de processo e significação. O sentido é construído em ato e não mais frente a uma representação ou um objeto fixo como numa pintura ou numa escultura.

Neste sentido, há a transcendência da pura visualidade no que tange às produções artísticas tecnológicas. O visual é permeado com os outros sentidos. "O *trompe l'oeil* é trocado pelo *trompe les sens*". (DOMINGUES, 2001, p.46).

Portanto, novas transições perceptivas estão sendo proporcionadas pelas mídias baseadas no computador transcendendo as mídias audiovisuais. (MACHADO, 2007). O tato foi introduzido no sistema significante. Atualmente, a relação e a compreensão crítica e sensível são provocadas pelo corpo humano de forma integrada. Não basta apenas ver e ouvir; é imprescindível tocar, mover, movimentar, interagir. A inquirição midiática, portanto, transcende a tela. "A imagem é agora algo que um interator modifica, com a qual ele age e na qual ele penetra." (MACHADO, 2007, p.208).

Com o desenvolvimento das mídias e as modificações dos modelos de representação, a experiência sensória-motora se insere aos elementos constitutivos da obra incitando uma consciência maior a respeito da interatividade presente na mesma (GUASQUE, 2005). O próprio conceito de representação passa a ser questionado. As interfaces interativas ampliam as possibilidades de sua exploração e apreensão por parte do interator. As criações artísticas tecnológicas emergem como lugar de experimentações, espaço de intenções, tanto em sua concepção, quanto em sua execução, percepção e discernimento.

Outro aspecto essencial a ser mencionado, no que tange às tecnologias de mídias digitais, é que estas trabalham com fluxo de informação abstrato. Desta forma, podem ser desprendidas de seus espaços reais proporcionando a elaboração de formas audiovisuais modeladas conforme a intenção do(a) artista. Dados digitais provenientes do mundo real, atributo resultante das tecnologias midiáticas, quando agregado as informações codificadas algoritmicamente e construído de forma sintética, reestruturam o tempo e o espaço revertendo-se em soluções criativas de ampla capacidade expressiva. (SHAW, 2009). O observador adentra na experiência sensível e passa a ser um observador interno que aciona uma nova percepção, a sinestésica.

Segundo Shaw (2009), o acelerado desenvolvimento das tecnologias digitais concebeu um dos suportes mais estimulantes para uma prática inovadora da arte na contemporaneidade. O universo tecnológico propicia uma profunda rede de combinações frente à transmissão, recepção e permutação de informações com os sujeitos imbricados neste processo. Incalculáveis probabilidades de experiências perceptuais surgem. O sujeito interage pelo seu engajamento, ou seja, pela sinestesia do corpo físico que desencadeia experiências tecidas pelos

enlaces do real com o virtual. É importante salientar, que o virtual passa a ser a extensão do real não se opondo ao mesmo, mas recriando um espaço e um tempo em que ambos se conectam e se fundem. Há a amplificação das relações entre a arte tecnológica e os sujeitos que dela fazem parte. As próteses, por exemplo, oportunizam a extensão do corpo em espaços de representação imaterial. E as situações de interação e navegação do usuário configuram novas narrativas, novos diálogos tecidos pela conjunção dos espaços real/virtual. Porém, é essencial entender que uma mentalidade própria da era digital aponta para novas manifestações artísticas que transcendem a ideia de que os dispositivos tecnológicos são apenas extensões sensórias. Pois "são próteses cerebrais que nos levam a processos cognitivos e mentais, permitindo propagações da autoimagem e da identidade, a partir de situações vividas com máquinas." (DOMINGUES, 2001, p.42). Neste sentido, as tecnologias digitais incutem uma presença marcante na constituição social.

Portanto, inusitadas mentalidades surgem e são instauradas pela era digital Novas concepções estéticas mediadas pela tecnologia promovem novas e diferentes formas de pensar e se relacionar com o mundo e com as pessoas. E desencadeiam também novos paradigmas educacionais compostos pela tessitura dos processos de ensino de arte enlaçados aos desafios impostos pela convergência da arte e da tecnologia com o ensino.

Tecnologias digitais como linguagem no ensino de arte

O ensino de arte na década de 80 principia reflexões acerca de suas bases conceituais. Ocorrem paulatinamente à revisão e a ressignificação dos processos de ensino e aprendizagem da arte incluindo neste meandro as pesquisas contemporâneas em arte. Insere-se ao fazer artístico, a leitura de imagens e a contextualização histórica, social, antropológica e/ou estética. Valoriza-se a construção e a elaboração como parte do procedimento artístico no âmbito escolar. E este princípio estabelece automaticamente a inserção das manifestações artísticas tecnológicas em projetos educacionais. Os conteúdos programáticos, ao longo dos anos letivos no ensino formal devem incorporar, portanto, as manifestações artísticas tecnologizadas. Mas, para tanto, é imprescindível a apreensão dos conceitos que esteiam a arte na era digital.

As manifestações artísticas condizente com as tecnologias digitais se tornam fundamentais ao serem abordadas do âmbito pedagógico como linguagem, ou seja, serem apreendidas frente às diversificadas e complexas relações com a visualidade do mundo

contemporâneo. Esse é um eminente desafio e uma necessidade veemente na inclusão das artes tecnológicas no ensino de arte.

Desta forma, para incluir efetivamente o universo artístico tecnologizado no ensino de arte, o primeiro aspecto a ser indicado como essencial é a inserção das tecnologias digitais como linguagem. As produções artísticas que advém das potencialidades da mídia digital devem suscitar reflexões acerca de suas proposições, especificidades, conceitos e contextos.

Oportunizar o contato com o universo artístico tecnológico, bem como apreender seus alicerces é um dos pontos culminantes para que as proposições de arte educação, combinado à tecnologia, ocorram de forma significativa na escola. O que deve ser explorado nas salas de aula são os conceitos instaurados pela arte tecnológica permeada pelo entorno do qual fazem parte professores(as), alunos(as) e comunidade, ou seja, estar arraigados às reflexões acerca do contexto em que estão inseridos.

Assim, a configuração da produção artística tecnológica em consonância com os sujeitos agenciadores passam a ser exponenciais na construção de conhecimentos em arte. A percepção, o pensamento, a significação suscitados pelo contato crítico e sensível com a arte tecnológica desenvolve gradativamente a capacidade de lidar com o real/virtual mediado pela máquina, dialogando e negociando com ele de forma mais consciente.

> Com a atenção que a educação vem dando às novas tecnologias na sala de aula, torna-se necessário não só aprender a ensiná-las inserindo-as na produção cultural dos alunos, mas também educar para a recepção, o entendimento e a construção de valores das artes tecnologizadas, formando um público consciente. (BARBOSA, 2005, p. 111).

As poéticas tecnológicas e a criação em fluxo permitem tecer produções cujo aspecto mais instigante é o diálogo provocado nas inter-relações dos indivíduos com o aparato tecnológico. Através de dispositivos em fluxos, de trocas imediatas em escalas planetárias, estados de navegação, imersão, conexão e transformação, o público participa ativamente da experiência. "Tudo se conecta com tudo, tudo está em estado de permutabilidade, de possibilidade, em estado de contaminação quando circulamos na imaterialidade dos territórios digitais." (DOMINGUES, 2001, p.31).

As interações e experiências sensórias são estimuladas pelas produções artísticas intrinsecamente atreladas às tecnologias digitais e instigam novos saberes por parte de professores(as) e alunos(as). Proporcionam, assim, desdobramentos para o ensino de arte nas

relações interator/usuário, propositor/artista, uma vez que surgem diversificadas formas de relação, tanto na constituição da obra como na sua percepção, assimilação, compreensão e significação.

Ao vislumbrar as tecnologias digitais como linguagem no ensino de arte reflexões e ressignificações são suscitadas pelos paradigmas da imagem na contemporaneidade rumo ao desenvolvimento de novos paradigmas sociais e educacionais. A transcendência da arte como produto firma-se como potencialidade e a constituição da obra como processo incitam novas ações pedagógicas.

A arte tecnológica, dialógica e inter-relacional reforça uma postura educativa em arte mais maleável e instituída por permanentes trocas e diálogos entre professores(as) e alunos(as). Esta atitude converge às próprias interações que ocorrem em muitas das manifestações artísticas que se apropriam dos conceitos instaurados pelas tecnologias digitais. O sistema biológico se conecta aos sistemas artificiais e a obra se constrói nos instantes de conexões, nas reações de *inputs e outputs*. Concomitantemente, é possível correlacionar tais pontuações às articulações do(a) professor(a) de arte frente aos processos de ensino e aprendizagem da arte. O contato com a arte tecnológica, a abordagem da arte tecnológica em sala, é mais do que a soma das partes. O todo surge de processos complexos por meio de conexões que constituirão a arte mediada, a educação mediada num permanente vir a ser.

Assim, a complexidade dialogaria com elementos heterogêneos inseparavelmente associados, que abarcam o paradoxo do uno no múltiplo. Vale pontuar, que a complexidade se define enquanto tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. Apresentam, dessa forma, traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza. (MORIN, 2007).

Segundo Morin (2010), uma das maiores contribuições do conhecimento do século XX foi a do limite do conhecimento. A condição humana é marcada pela incerteza cognitiva e pela incerteza histórica. "Conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza." (MORIN, 2010, p 59).

Assim, o(a) artista também opera no universo da incerteza, da imprecisão, do inacabamento. E acrescentaria também nesta esfera o(a) professor(a) enquanto um sujeito que opera também com o imprevisível e o imponderável buscando interações entre aspectos cognitivos e sensíveis. O sentido da educação está exatamente no inacabamento, pois mantém uma íntima relação, na prática educativa, com o porvir. Adentrar no universo artístico

tecnologizado e propor a apropriação das tecnologias digitais como linguagem no ensino de arte, significa entender que as interações ocorrem em *inputs* de sinais biológicos captados pelas máquinas e remodelados em paradigmas computacionais que se devolvem por *outputs*, respostas que evidenciam as marcas de um diálogo mediado pela máquina.

Outro ponto nodal na consolidação da arte com a tecnologia é o atravessamento de diversificadas áreas do conhecimento para o desenvolvimento de proposições artísticas deste meio. Na arte tecnológica, muitas vezes, as ciências humanas se prendem às biológicas, que se moldam nas exatas, numa retroalimentação que desemboca na (re)configuração constante da obra.

No âmbito educacional, especialmente, a secção do conhecimento por disciplinas é uma organização que diverge da essência estabelecida pela convergência da arte e da tecnologia digital. A organização compartimentada impossibilita o conhecimento do conhecimento, aspecto preponderante na configuração do ser humano em sua totalidade enquanto ser crítico e sensível. "O conhecimento do conhecimento, que comporta a integração do conhecedor em seu conhecimento, deve ser, para a educação, um princípio e uma necessidade permanentes". (MORIN, 2002, p.31).

Diante dessa constatação, é fundamental que haja novas articulações frente aos diversificados saberes e que estas culminem em um sistema em permanente recursão. É primordial que ações norteadoras dos processos de ensino e aprendizagem da arte se inter-relacionem com diferentes áreas do conhecimento, articulando amplas áreas do saber. Nesse sentido, as parcerias são essenciais. Assim, como artistas da era digital criam em conjunto com profissionais de diversas instâncias, como por exemplo, físicos, químicos, matemáticos, biólogos, dentre outros; professor(a) e alunos(a) poderão desenvolver projetos em arte por meio de ações colaborativas. A construção de conhecimentos em arte ocorreria, neste sentido, pela intersecção da experimentação, decodificação, informação e reflexão em combinação dinâmica de saberes multidimensionais.

Desta forma, a arte intrinsecamente atrelada às tecnologias digitais propicia um campo ímpar e fecundo ao desenvolvimento de projetos de arte na escola. Mas é importante salientar que duas instâncias são essenciais. A primeira é abordar as tecnologias digitais como linguagem, ou seja, as manifestações artísticas exclusivas das tecnologias digitais, seus conceitos e especificidades. E a segunda, ressignificar os encaminhamentos pedagógicos para que se tornem mais compatíveis às premissas estabelecidas pelas profusas relações entre arte e

tecnologia. Pois o saber-fluxo, as novas tecnologias da inteligência individual e coletiva mudam profundamente o prisma sobre a educação. O que se aprende não se define antecipadamente, pois novos espaços de conhecimento surgem abertos, contínuos, não lineares, em fluxo, se organizando de acordo com o contexto ou objetivos singulares e-ou coletivos (LÉVY, 1999).

Considerações Finais

Apreender as proposições artísticas tecnologizadas, ou seja, a linguagem nelas inscritas firma-se, na atualidade, como um importante desafio do ensino de arte nas escolas formais. Conceitos como interatividade, imersão, interface, hipertexto, são essenciais na interlocução entre professor(a), alunos(a) e universo cultural contemporâneo. Torna-se primordial pesquisar, experienciar, interagir com o terreno artístico intrinsecamente ligado a construção binária e virtual da imagem.

A presença das tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem da arte objetiva, principalmente, o desenvolvimento de ações críticas e criativas rumo a uma ação mais consciente num mundo socialmente tecnológico. As tecnologias digitais como linguagem no ensino de arte se configuram mediante a inserção e apreensão da arte tecnológica no dia a dia escolar. E partir do contato com a cultura digital, alunos a alunas, enquanto cidadãos partícipes de um mundo globalizado, poderão se apropriar com veemência das potencialidades e dos problemas instaurados pelas tecnologias digitais.

Surge, neste interim, uma complexa relação - artista/propositor(a), professor(a)/mediador(a), aluno(a)/interator(a)/pesquisado(a)/criador(a) - desencadeada pelo universo tecnológico digital. Tecnologias de comunicação e informação presentes no século XXI e suas peculiares combinações com manifestações artísticas contemporâneas desencadeiam novos paradigmas educacionais mais complexos, dialógicos, mutáveis e colaborativos.

Referências

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, p. 98-112.

DOMINGUES, Diana. **Tecnologias, produção artística e sensibilização dos sentidos**. In:

GUASQUE, Yara Rondon. **Telepresença: interação e interfaces.** São Paulo: EDUC, 2005.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MACHADO, Arlindo. **O sujeito na tela: modos de enunciação no cinema e no ciberespaço.** São Paulo: Paulus, 2007.

MORIN, Edgar. **Os desafios da complexidade.** In: E. MORIN (org.), A religação dos saberes: o desafio do século XXI. 9ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010, p. 559-567.

_____. **Introdução ao pensamento complexo.** Tradução: Eliane Lisboa. 3a ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. **Os setes saberes necessários à educação do futuro.** Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SHAW, Jeffrey. **A nova arte midiática e a renovação do imaginário cinemático**. In: MACIEL, Kátia. (org.). Transcinemas. Contra Capa: Rio de Janeiro, 2009, p. 193-98.

TEXTO E JOGO NO CONTEXTO DA SOCIOEDUCAÇÃO

José Nildo de Souza[1] – SEDF
Paulo Sérgio de Andrade Bareicha [2] – FE/UnB

Resumo
Oficina de artes cênicas em Unidade de Internação de Santa Maria/DF. Projeto de qualificação do Mestrado Profissional em Artes Cênicas/UnB. O objetivo é desenvolver vínculos entre narrativas e teatralidades. Desde fevereiro de 2019 os socioeducandos fazem leituras de suas narrativas em cenas. Os temas são a arte de rua e as vulnerabilidades sociais: educação ao longo da vida e geracionalidade. Utiliza a Teoria dos Papéis em Moreno e Goffman, a criação do ator-narrador ou socioeducando-protagonista. Jovens que não vivem integralmente sua humanidade não alcançam a dimensão humana do outro. As expressões de aprisionamento, julgamento, rejeição e acusação que aparecem no jogo cênico destes jovens revelam a necessidade de se buscar um sentimento de liberdade pela humanização. Como quebrar o círculo da dor? Com as artes cênicas.
Palavras-chave: Narrativas. Teatralidades. Socioeducação.

Introdução

Jovens que não vivem integralmente sua humanidade não alcançam a dimensão humana do outro. As expressões de aprisionamento, julgamento, rejeição e acusação que aparecem no jogo cênico destes jovens revelam a necessidade de se buscar um sentimento de liberdade pela humanização. Como quebrar o círculo da dor? Com as artes cênicas. O arte-educador deve encontrar caminhos para estimular os socioeducandos nas práticas coletivas da linguagem teatral. Não se trata de desculpar crime ou infração. Mas, fazê-los observar em uma pesquisa participante o estereótipo, o preconceito e posicionarem-se. É ver-se em ação, serem vistos e como superar essa condição pós-internação.

[1] Mestrando em Artes Cênicas (IdA/UnB), Profº de Teatro, Psicólogo, Pedagogo e Arte - Educador. Ressocializador de Jovens e Adultos condenados à pena de prisão. Consultor/Membro do Conselho de Segurança Comunitária de Brasília/GDF. Pós Graduado em Gestão de Políticas Públicas e Tecnologias. Técnico em Multimeios Didáticos/IFB-MEC. Educador/Mediador em Atenção e Promoção à Saúde (FIOCRUZ/FEPECS).. 2. E-mail do(a) autor: jose.nildo@edu.se.df.gov.br

[2]Processos de criação em artes cênicas/relações com educação, psicologia/sociologia clínica. Doutor em Artes/USP, 2004. Mestre em Educação UnB/1994. Psicólogo, UnB/1991. Desde 1995, Profº FE/UnB. Presidente da Federação Brasileira de Psicodrama (FEBRAP / 2013-2014) e Conselheiro do Cons. Reg.Psicologia (CRP 01) 2013-2016. paulo.bareicha@gmail.com

A medida de internação, Art. 122/ECA aponta o ato infracional mediante grave ameaça ou violência. Reitera também, a não internação, havendo outra medida adequada. A admissão de um jovem na socioeducação reflete seus percursos existenciais - conflitos que experimentou no ato da infração, a busca na ressocialização por um futuro e a construção de um novo presente.

Neste cenário, destaca-se a Oficina Texto e Jogo no Contexto da Socioeducação que utiliza a teatralização de narrativas por meio da Teoria dos Papéis em Moreno e Goffman, bem como a criação do ator-narrador ou socioeducando-protagonista. Atua junto a jovens que cumprem medidas cautelares nas unidades de internação do DF no período de 2018 a 2020. É imprescindível no contexto das unidades de internação o desenvolvimento de projetos artísticos que mobilizem os socioeducandos sobre modos de ser, sentir e pensar a realidade que vivem e o seu estar no mundo, o lugar que ocupam e de onde expressam suas biografias de vidas.

A revisão bibliográfica realizada na disciplina metodologia da pesquisa e a supervisão de estudos com o professor-orientador sobre docência em artes cênicas nas unidades socioeducativas revelaram uma lacuna: a necessidade de desenvolver vínculos entre narrativas e teatralidades a partir da sociologia de Goffman e das abordagens do sociodrama em Moreno.

Esta necessidade integra-se também à práxis docente em teatro nas penitenciárias e na socioeducação. A permanência dos socioeducandos na oficina determina-se pela progressão no regime. A constante renovação das turmas dificulta a realização de um teatro tradicional. E por isso, o professor concebe um processo criativo cênico que mobiliza o desejo de participação dos socioeducandos: a representação de papéis sociais como atores-narradores resultante do vínculo entre narrativas e teatralidades. Ao cenário mencionado acrescenta-se mudanças de módulos, situações vulneráveis como drogadição, convívio com tráfico e conflitos entre gangues rivais.

A problemática de base deste estudo é: quais são os vínculos entre narrativas e teatralidades? O referido questionamento constitui a capilaridade do desafio de lidar com a expressão do socioeducando considerando a experiência do sujeito, seus papéis sociais e as possibilidades destes vínculos serem construídos coletiva ou individualmente em uma oficina de artes cênicas onde os narradores são atores e os atores, narradores. Os objetivos apontam para o desenvolvimento de narrativas cênicas e teatralidades: compreender como socioeducandos concebem o conceito de liberdade em suas narrativas e teatralidades. E de que modo é possível fomentar a discussão a o ensino das artes na ambiência da socioeducação.

O problema que deu origem à pesquisa indica vínculos entre narrativas e teatralidades. O processo de criação teatral expõe por meio dessas vinculações o jovem sentenciado da socioeducação. O jogo cênico narrativo demonstra os desafios que enfrentam nas construções das cenas de liberdade e os obstáculos para a reintegração social. Os desafios estão registrados em seus corpos e teatralidades e, narrativas aos papéis encenam.

A escolha dos autores Moreno e Goffman como referencial teórico-conceitual deste projeto refere-se às reflexões desenvolvidas na orientação da pesquisa e a trajetória da práxis docente em artes cênicas como mestrando em atuação nas unidades da socioeducação do DF. O pesquisador recorreu a diversos autores - Boal, Brecht, Spolin, Grotowski, Schechner, Meyerhold, entre outros. Porém, a motivação e entendimento implícito nesta escolha retrata o modo como Moreno e Goffman abordam os conceitos de narrativas e teatralidades: a apreciação por uma bibliografia que integra sociologia e teatro esclarece esta opção teórico-conceitual A conciliação entre os autores indicam identidades e distinções no projeto de qualificação.

Estudiosos que experimentaram vínculos entre narrativas e teatralidades nos respondem às perspectivas para as artes cênicas em unidades de ensino diferenciadas - socioeducação e regime prisional. Realizando uma incursão nos autores da revisão bibliográfica menciona-se ideias que sugeriram e referenciais sobre o estado da arte, a revisão da literatura, a predominância de abordagens, modos de tratamento e seus desdobramentos. Portanto, convergências entre narrativas e teatralidades emergem de reflexões teóricas e conceituais. O contexto da pesquisa é a socioeducação A concepção de mundo deste projeto revela a busca de referenciais para os percursos formativos de jovens em regime de sentenciamento nas unidades de internação DF.

A Oficina de artes cênicas texto e jogo no contexto da socioeducação utiliza conceitos, instrumentos, técnicas, o método dos papéis e a sociatria provenientes da abordagem moreniana na versão Rojas-Bermúdez (1990), Santos (2014) e Bareicha (1999). Espaços não formais de aprendizagem como as unidades de internação socioeducativas constituem vértices da diversidade. Conectam práticas preventivas, ações de sociabilidade e formação humana.

O sociodrama relaciona as terminologias 'socio' e 'drama'. Seu significado penetra a ação cênica e a linguagem humana. Permite ainda a experimentação de um personagem da própria vida do sujeito. Interage indivíduo-grupo e ambiente. Capta a força do vivido e como potência estético-expressiva e encontra o que está enclausurado no indivíduo ou grupo: vivências emotivas e apropriação representacional da existência.

As premissas da oficina de artes cênicas narrativas e teatralidades de jovens em conflito com a lei são: o sociodrama moreniano no processo cênico; o estigma e o estereótipo na versão de Goffman (2004); a teatralização de narrativas cantadas ou descritas; o hip hop; a arte de rua e o compartilhamento de trajetos vividos. Afinidades que aproximam Moreno e Goffman promovem diálogos entre conceitos e práticas teatrais. Este diálogo também afirma valores humanos para os nossos tempos - necessidade de mudar a sociedade para a humanização do indivíduo. E esta mudança implica nos modos das pessoas verem o mundo, a si mesmas e se relacionarem.

O trajeto artístico e pedagógico da prática socioeducativa examina as contribuições sociológicas de Moreno e Goffman a partir da atuação de jovens em conflito com a lei numa oficina de artes cênicas. As expressões de reclusão como aprisionamento, julgamento, rejeição e acusação que aparecem no jogo cênico da oficina revelam a necessidade de se buscar entre os jovens-internos cenas que evoquem a liberdade e a construção de caminhos entre narrativas e teatralidades.

Desenvolvimento

O trajeto artístico e pedagógico da prática socioeducativa examina as contribuições sociológicas de Moreno e Goffman a partir da atuação de jovens em conflito com a lei numa oficina de artes cênicas. As expressões de reclusão como aprisionamento, julgamento, rejeição e acusação que aparecem no jogo cênico da oficina revelam a necessidade de se buscar entre os jovens-internos cenas que evoquem a liberdade e a construção de caminhos entre narrativas e teatralidades.

Como é vivido a condição de detenção? Porque somos quem somos? O compartilhamento teórico-conceitual entre Moreno e Goffman produz curiosidades no pesquisador: vive-se por parte destes jovens o racismo, a discriminação de gênero e de classe social. Daí a necessidade de superação destas condições e propor o teatro como espaço de convívio em um ambiente de restrição de liberdade.

O tema é relevante no âmbito do Mestrado Profissional em Artes da Universidade de Brasília porque propõe reflexões de um professor-pesquisador em artes cênicas, autor da pesquisa, sobre processos de criação teatrais. Neste sentido, é de substancial importância um novo olhar na concepção de teatralidades e narrativas, particularmente à socioeducação. Quando observou inicialmente as encenações dos socioeducandos o professor não pretendia

desenvolver pesquisa ou projeto acadêmico. Mas percebe a presença de uma linguagem geracional de estar-no-mundo e suas vinculações com leituras sociodramáticas expressivas - movimentos, ritmos, sons e corporeidades.

A metodologia compreende o teatro na socioeducação: levantamento de temáticas de interesse comum a partir do cotidiano da unidade de internação e a formação de um grupo entre os socioeducandos para montagem de uma oficina de artes cênicas. Os dramas são as teatralizações do sentenciamento que vivem no regime socioeducativo e a construção de cenas de liberdade. O retorno aos ciclos de vidas por meio das cenas e imagens que ficaram antes do período da internação traz ao presente a reapresentação de lugares, personagens, situações e períodos circunstanciais de cada um destes jovens. O que importa para o problema da pesquisa é o olhar de alteridade que a teatralização das narrativas apresenta sobre essas histórias e construção de uma convergência entre afinidades e diferenças na sociologia teatral de Moreno e Goffman - o sujeito invisibilizado não enxerga a si mesmo e o seu estar-no-mundo.

A pesquisa compõe-se por uma oficina de artes cênicas onde a teatralidade é montada e remodelada na presença e junto com o grupo. Esta remodelagem que se dá junto e no presente do socioeducando constitui ação de tornar a sua vida uma obra de valor, uma estética para se conviver com o saber da experiência e mediar-se nas interrelações O ator-narrador diante da experimentação do vivido – representação biográfica e autobiográfica - expressa inquietações sobre liberdade: 'quem faz a história'? 'Que saberes se fazem presentes nestas histórias'? A metodologia aponta para a pesquisa-ação em Rene Barbier (2002) e análise de conteúdo conforme Lawrence Bardin (1979) - especificidades de tempos/espaços socioeducativos, processos e produções artísticas, enfrentamentos/experimentações da arte-educação nesse contexto.

Os sujeitos que participam da oficina de artes cênicas narrativas e teatralidades de jovens em conflito com a lei são 12 socioeducandos. Sentenciados em unidade de internação do DF, são acusados de ato infracional. A quantidade de jovens em regime de internação que pertencem à classe média, residente em Brasília é insignificante comparada à grande maioria dos socioeducandos provenientes da periferia e entorno do DF. Integram ainda, a população de baixa renda e escolarização, relacionada a sua origem socioeconômica - apenas 25% desses jovens são assistidos pelos núcleos de ensino da socioeducação.

Considerações finais

O compartilhamento de experiências relatados nas construções das narrativas constitui resultados experimentais com os socioeducandos da Unidade de Internação de Santa Maria. Narrativas sobre cenas de liberdade vinculam convergências e divergências na abordagem da teoria dos papéis em Moreno e Goffman, ora aproximando-os, ora colocando-os em territórios limítrofes. O ator-narrador ou o socioeducando-protagonista surge, então, como elemento cênico mediador entre estas polaridades agregando à expressividade teatral, as experiências vividas destes jovens e o seu estar no mundo.

Consideram-se aqui, textos narrativos encenados, interpretações de três imagens e alguns fatores apontados por esta experiência estético-artística inicial: 1. Montagem de quadros cênicos; 2. Vínculos entre narrativas e teatralidades – identidades e papéis; 3. O regime socioeducativo exige um processo cênico onde o resultado se dê no momento da execução (interação narrativa/encenação) tendo em vista a dificuldade de longo período da oficina; 4. Coleção de quadros cênicos sobre o vivido; 5. Produz-se texto/peça viva (enredo vivido/ação cênica) - todos são atores-narradores; 6. O que os socioeducandos fazem nas cenas afeta os presentes; 7. Alcances - exportabilidade da experiência, percursos dos socioeducandos, acervo das produções; oficinas de teatro.

"Estou sem forças pra lutar. E vou continuar. Lutando, pra conquistar meu espaço e lar. Sou mulher! Não mereço apanhar. Homem não manda em mim! Uso a roupa que eu quiser! Não vem me espancar só por que sou mulher. Preta e pele escura. Pode respeitar! Vim da periferia. Tenho o que falar. Não é apologia. É história, vou continuar! O feminicídio da o que falar. Machismo não podemos aceitar. Estou internada há quase dois anos. Conheci umas 'minas' que representam cantando"!

S. de M. A. Módulo 7 UISM

Fig 1. Cenas de Liberdade. O Nascimento de Todas as Cores. Fonte: Acervo Pessoal - Santa Maria – DF.

Socioeducanda grávida protagoniza a cena. Diz do sonho que possui: 'conquistar seu espaço'. Este triunfo em Goffman (2004), é expressão cênica do empoderamento. Convoca o grupo para uma imagem cênica de identidade. Sua interpretação toma corpo. Afirma ser mulher, 'preta' e de 'pele escura' e que veio da 'periferia'. Anuncia que tem o que dizer porque essa 'é a nossa cultura'. Proclama: 'o feminicídio está dando o que falar' e que 'o machismo covarde não podemos aceitar', coloca as colegas no sociodrama através onde todos representam a cena cantando.

A representação simbólica do círculo moreniano caracteriza a narrativa da socioeducanda-protagonista: integra atrizes na cena que reconstrói sua vida. As diversas mãos mostram que o renascimento humano contém gradações. Traz o contato das mãos do grupo com a narrativa de sua gravidez: 'não mereço apanhar. Homem não manda em mim. Uso a roupa que eu quiser. Não me venha espancar só porque sou uma mulher'! A dramatização restaura o vivido e atribui-lhe significados. Reescreve o que vivenciou. Mas imprime uma singularidade: o 'ver-se em ação' e formas cênicas para o sentir. Recorre ao contato dos corpos na reapresentação figurativa da história.

"Pensando no futur. Eis um grande guerreiro! A história de um rapaz que quis mudar. Construir seu caminho diante do que tem que enfrentar. Somos e devemos acreditar. Mas, não me sento reconhecido. Me tornei um qualquer pros outros falar. Dizer o que eu sou sem pensar. Daqui pra frente, essa história vai surpreender! Não sei por que existe gente assim! Ainda quer falar de mim: se envolve no crime se fecha com as coisas erradas! Sei o que passei! Mares revisei. A dor de uma mãe é a lágrima de um filho. Estou trancado com saudade e arrependimento. Não me conformo com meu julgamento! Hoje, lembranças do passado nos meus sentimentos! Como minha mãe me vê como um detento"?

L. A. A. da S. Módulo 5 UISM

Fig 2. Sente o drama, o preço, a cobrança. Fonte: Acervo Pessoal. Santa Maria - DF.

A imagem é o quadro cenográfico do enfrentamento. O ator-narrador no primeiro plano cênico, de joelhos estende as mãos e vai ao encontro, na acepção de Goffman (2006), do seu papel no mundo. Os demais atores no centro do palco, com os braços agarrados e estendidos representam barreiras que devem ser rompidas. Um outro personagem-auxiliar encontra-se no fundo do palco e aguarda a chegada do ator-narrador para acolhe-lo após a ruptura das barreiras.

A cena reserva uma condição do interno: a memória que guarda de sua busca pela liberdade. Drama e cobrança pelos seus atos. A cabeça baixa e a resignação dos ombros referem-se ao não 'sentir-se reconhecido'. O ator-narrador declara de mãos abertas sobre um futuro possível, pois, 'somos produtos do que acreditamos'. Sua teatralidade se afina com a identidade no sociodrama de Moreno (2014) com indignação: 'dizer o que eu sou mesmo sem saber de mim. Não sei como e por que existe gente assim! Nunca me fortaleceu e ainda quer falar de mim: que se envolve no crime, se fecha com as coisas erradas. Não estou me conformando com o meu julgamento'!

"Me envolvi sabendo o preço a pagar. Desculpa mãe! Ver a polícia invadir o barracão derrubando o portão. Dinheiro, quem não sonha. Aos 13 de idade, já vendendo farinha. Armado até os dentes. Sem chances! Foi fazer seu próprio corre. Na mente só pó. Olha o monstro que vocês criaram. A dor de uma mãe é a lágrima de um filho. Pra quem vai nesse caminho, a cadeia lotada. Triste pros parceiros que caíram em ciladas. Pensamentos vão a mil. Falta pouco para o DF está lotado de fuzil. Não tem porta de emprego pra quem é ex-presidiário. Acostumei a fazer meu corre sempre junto com os parceiros na caçada dos malotes. Minha mãe sempre pergunta de onde vem tanto dinheiro. Na escola, pivetes colam comigo, pagando no pau, hum ... O terror das professoras. Não queria estar aqui. Crime muito dinheiro e adrenalina. Mas, e o emprego? O emprego é seu"!

L. A. A. da S. Módulo 5 UISM

Figura 3. Cenas de Liberdade. Aprisionamento. Fonte: Acervo Pessoal. Santa Maria - DF

A figura 3 é a cena do aprisionamento. O socioeducando no papel de ator-narrador teatraliza sua detenção. Os personagens da extremidade inclinam seus ombros. Um terceiro por traz, abaixa sua cabeça. E, um outro ator-coadjuvante no proscênio, ajoelha-se, ergue as mãos simbolizando a entrada no módulo (cela) onde cumpre sua sentença de encarcerado.

A cênica é de significativa dramaticidade e um típico personagem que segundo o Moreno (2014), se 'auto' representa singularmente. Em Goffman (2002) são marcados pelos estigmas da exclusão. E é na teatralização que se encena a condição físico-emotiva dos que se encontram aprisionados pelos flagelos criminais: o subemprego, o alcoolismo, o tráfico de drogas, a dependência química, a violência doméstica, populações em situação de rua, mães grávidas solteiras, indigentes e mendicantes, lares familiares desestruturados, entre outros.

Referências

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2002.

_____, R. A escuta sensível na abordagem transversal. In BARBOSA, Joaquim (Coord). In: **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Ed. UFSCar, 1998. p.168-199.

_____, R. A pesquisa-ação na instituição educativa. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BAREICHA, P. **Psicodrama**, teatro e educação: em busca de conexões. Linhas Críticas, v.4, n. 7-8, p, 121-136, Universidade de Brasília, 1999.

DISTRITO FEDERAL. Subsecretaria de Educação Básica/Secretaria de Estado de Educação. **DIRETRIZES PEDAGÓGICAS ESCOLARIZAÇÃO NA SOCIOEDUCAÇÃO**. BsB: 2016.

_____. (2016). Secretaria de Estado de Política para Crianças, Adolescentes e Juventude do Distrito Federal. Manual Sociopsicopedagógico das Unidades de Internação do Sistema Socioeducativo do Distrito Federal. BsB: 2017.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. - Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Conteúdo: Lei no 8.069/1990. Legislação de menores. Direitos do menor, Brasil. Assistência ao menor, Brasil: 1990).

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Ed. Vozes. Petrópolis: 2002.

_____. Manicômios, Prisões e Conventos. Perspectiva. São Paulo: 1961.

_____. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Perspectiva. São Paulo: 2004

MORENO & MORENO, Jacob L.; Zerka T. **Fundamentos do Psicodrama**. Ed. Ágora. Summus Ed. SP: 2014.

ROJAS – BERMÚDEZ, Jaime G. **Introdução ao Psicodrama** Ed. Mestre Jou. SP: 1990.

SANTOS, Jéssica Ferreira. A Didática e o Psicodrama: suas contribuições na realização de encontros em grupos socioeducativos. UnB/FE. Brasília – DF/2014.

SECRETARIA-GERAL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Secretaria Nacional de Juventude. Mapa do Encarceramento: os Jovens e o Brasil. BsB: 2015

TEXTURA COMO PROPOSIÇÃO ARTÍSTICA: UM CONVITE AOS "SENTIMENTOS" NA CONSTRUÇÃO DO ENSINO DE ARTE

Caio De Sousa Feitosa[1] – UFPI

Resumo
Este trabalho é substrato de reflexões, análises e questionamentos abordados em uma oficina de criação realizada com estudantes/pesquisadores do curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Piauí, como atividade do componente curricular Seminário de Pesquisa em Arte, no primeiro período do ano de 2018. Nesse recorte, objetivamos compreender a proposição artística com texturas de cunho abstrato como forma de expressão dos sentimentos dos participantes. Trata-se de pesquisa de natureza qualitativa do tipo art/ográfica na qual utilizou-se a entrevista semiestruturada a fim de serem observadas anotações de campo acompanhadas das descrições dos atravessamentos dos participantes. Os principais aportes teóricos foram o Uexkull (1909) Dias (2014) Vieira (2009). Observou-se que os partícipes reinventaram as proposições iniciais a partir de suas afetações.
Palavras-chave: A/R/Tografia. Textura. Sentimentos.

Introdução

Nós somos o tecido de que são feitos os sonhos.
William Shakespeare (1611, Ato IV).

A frase citada acima gera múltiplas significações, mas, desejamos trazê-la para o campo da semiótica[2], em que seu enfoque é voltado para a subjetividade visual, no que concerne aos sentimentos como visualidades nas quais os sonhos são entretecidos no tear das introspecções sob a forma de texturas.

A leitura shakespeariana nos faz perceber o indivíduo como resultado de uma série de atravessamentos particulares, constituintes de sua subjetividade, estes que só se dão entre ele e as experiências por ele vividas, experiências essas que dão combustíveis e direcionamentos para

[1] Estudante do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Piauí- UFPI, membro do núcleo de pesquisa CORE- UFPI. @caiofeitosa62@gmail.com

[2] A Semiótica é a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e de sentido (SANTAELLA, 2012).

a construção de novas significações, o indivíduo aqui se faz "tecido", construído por "sonhos", ele é todo devir.[3]

Assim sendo, introspecções sob a forma de texturas são motores que nos movem enquanto artista e estudante do curso de Licenciatura em Artes Visuais. A intensidade de afetação deste modo de interpretar o mundo visualmente nos mobilizou na busca de partilhar tais vivências.

Diante do exposto, planejamos uma oficina de desenho de criação que teve como objetivo partilhar junto a estudantes ingressantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais vivências e possibilidades de expressão. Nesta oficina propusemos desenhos com texturas de cunho abstrato como expressão dos sentimentos dos participantes.

Para trabalhar diálogos com questões subjetivas em um contexto imagético é, necessário, sobretudo, que nos disponhamos a adentrar o mundo do outro. Tentaremos assim, propor inquietações pautadas nessa perspectiva de pensamento, utilizando como ferramenta uma técnica das artes visuais, chamada textura.

Trabalhamos um pouco com essa técnica na disciplina de Fundamentos da Linguagem Visual do Curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Piauí (UFPI), no primeiro período do ano de 2018, de modo a observar seu grande potencial para a produção de significações de experiências.

Chamam-se texturas as características visuais que as superfícies das formas apresentam. A textura é um aspecto de uma superfície, ou seja, a "pele" de uma forma, que permite identificá-la e distingui-la de outras formas. Ao tratarmos da categorização mais geral das texturas, os estudiosos costumam dividi-la em: visuais ou tácteis.

Acreditamos que estas características podem ser apropriadas para conferir maior identidade visual aos que se utilizam, afim de poderem expressar de forma mais intensa seus processos construtivos de visualidades, que nos fazem sonhar e exprimir sentimentos, algo que consideramos substancial para nossas vidas.

Nesse sentindo, aliamos essa técnica específica com conceituação da própria arte, pensamos que "A arte é uma prática que compõe paisagens existenciais, cria um território, um lócus de vida onde imagens virtuais intensas misturam-se aos vetores da matéria concreta e extensa." (ZORDAN, 2005, pág. 262)

[3] Processo de mudanças efetivas pelas quais todo ser passa. Movimento permanente que atua como regra, sendo capaz de criar, transformar e modificar tudo o que existe; essa própria mudança. (DICIO, 2018).

Podemos trazer esses conceitos e percepções sensitivas para uma agregação com o conceito de intracepção, que diz respeito ao predomínio dos sentimentos e das fantasias, sob uma perspectiva humana imaginativa e subjetiva. Em suma, se trata da arte em seu pleno exercício como proposição de sensações, procurando observar as mais diversas compreensões e sentimentos instigados pelas proposições apresentadas, utilizando-se dos mais variados artifícios que ela dispõe.

Desenvolvimento

A partir da análise de obras propostas e inerentes à percepção subjetiva e às analogias temáticas, pudemos fazer várias reflexões e questionamentos com três estudantes do curso de Artes Visuais, da Universidade Federal do Piauí no ano de 2018.

A partir deste campo amostral, nos orientamos pela esfera a/r/tográfica, os compreendendo sobre seus vértices de professores em formação; pesquisadores, no que concerne a investigação e utilização de novas ferramentas em seu repertório; bem como seus vértices de artistas, enquanto propositores de materialidades visuais instigadas por suas afetações. Eles se identificaram como:

Quadro 01 – Identificação dos sujeitos da pesquisa Textura como proposição artística: um convite aos "sentimentos" na construção do Ensino de Arte. 04 de dezembro de 2018.

CODNOMES E IDENTIFICAÇÕES		
INSOLITO	GAIA	LYTHS
Ancestralidade africana; Professor em formação; Artista plástico; Militante do *Afronte*; Gestor da comissão de Assuntos Estudantis do Centro acadêmico (C.A) do Curso deLicenciatura emArtes Visuais da UFPI; membro da gestão do Diretório Central dos Estudantes (DCE); Estudante do Curso de Artes Visuais (UFPI)	Ancestralidade indígena Natural de Teresina-PI; Professora em formação; Artista plástica; Estudante do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI	Professora em formação; Artista plástica; Estudante do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI; Integrante da comissão de Pesquisa e Extensão do Centro acadêmico (C.A) do Curso de Artes Visuais da UFPI; militante do *Afronte*;

Durante o diálogo com esses três professores em formação, procuramos articular as analogias e reflexões assimiladas para um contexto subjetivo e individual, procurando analisar as respostas de perguntas através dos atravessamentos particulares de cada um deles enquanto

seres sociais, atravessamentos estes que os conferem percepções únicas de si e do outro, estes que constituem o seu mundo subjetivo, sua janela particular. (UEXKULL,1909)

Quando nos recorremos ao conceito de que Arte é conhecimento, e que, como área ampla e constituinte de conhecimento, nos aliamos a teoria de que:

> Cada espécie viva vive num mundo particular dela dimensionado pela sua história contida e, portanto, elabora a realidade de uma certa maneira como outras espécies elaboram. (VIEIRA, 2009, P.15).

Para tanto, podemos compreender a importância da subjetividade de cada indivíduo, haja vista que cada percepção foi embebida de uma dose substancial de um olhar único, podemos nos aprofundar e analisar esses atravessamentos como fruto de experiências únicas oriundas do meio social, familiar e cultural, isto por entendermos que:

> A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça (BONDÍA, 2002, p. 03).

Essa existência confere um caráter pessoal, expressivo e emocional a cada indivíduo, também o configura de uma forma particular, aguçando sua percepção para pontos específicos. Essas percepções se fazem pertinentes aos sujeitos dessa pesquisa também, isto é, quando percebemos as diferenças socioculturais que os constituem.

Tanto insólito quanto Lyths enquanto militantes, nos instigam a refletir temáticas que os afetam, tais como a solidão, aflição, agonia, porque como todos nós, trazem em si os atravessamentos de uma sociedade colonial, que carrega em seu âmago uma série de aspectos preponderantes como o patriarcalismo, racismo, xenofobia, machismo.

Insólito, em particular, nos mostra um olhar mais atento para questões afrodescendentes e das minorias sociais, por sentir na pele os impactos desses fatos em sua vida pessoal. Gaia carrega um olhar mais preocupado com as questões ambientais, fruto de atravessamentos de sua ancestralidade indígena.

Deste modo, analisar as particularidades de cada um deles na proposta de uma oficina criativa que prima pelo subjetivo de cada um foi uma proposta pertinente, aliada a possibilidade de conectarmos *subjetividades singulares*, e assim, podermos ampliar nossas capacidades

perceptuais, atualizando nossa construção dos processos do ensino e da aprendizagem por intermédio da troca de experiências.

No contexto da nossa oficina criativa, nos utilizamos de duas proposições artísticas texturizadas (Figuras 01 e 02) de cunho abstrato que serviram como imagens geradoras das observações, reflexões, análises e proposições oriundas da experiência proposta.

Fig. 01 - *Percepções de si, Caio* Feitosa. Nanquim e acrílica sobre papel, 2018. 24cmx38cm. Arquivo particular do autor.

Acervo pessoal

Fig. 02 – *Conforto que dói*, Caio Feitosa. Nanquim sobre papel, 2018. 24cmx38cm.

Acervo pessoal

Nesse sentido, trazemos aqui alguns trechos das falas dos nossos partícipes que podem contribuir para com nosso convite as visualidades e afetações na construção do ensino de arte, a fim de analisar e instigar sensações, sentimentos, movimentos e conceituações únicas de cada indivíduo, corroborando com nosso discurso da importância da subjetividade, inclusive do leitor deste texto.

Quadro 02: Falas dos sujeitos da pesquisa Textura como proposição artística: um convite aos "sentimentos" na construção do Ensino de Arte. 04 de Dezembro de 2018.

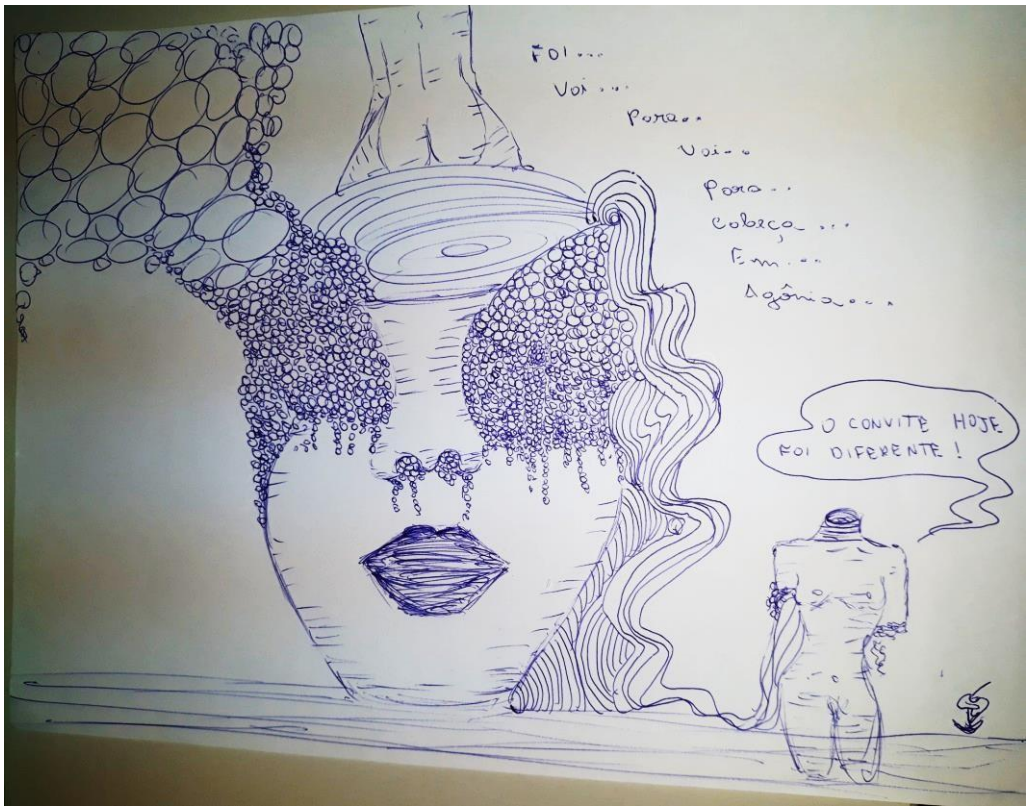
CODNOME	EXPERIÊNCIAS/SOLIDÃO
INSÓLITO	E naquela parte onde a textura tá mínima tu consegue perceber um olho, e é como se aquele outro olho fosse aquele buraco. Só que eu não me sinto sugado pelo buraco, eu sinto uma solidão [...](INSÓLITO, conversa do dia 27 nov,2018. Teresina-PI). [...] Então era como se, ao invés de eu me sentir convidado pra ir lá eu já sinto toda a solidão só de olhar pra ele, entendeu [...]eu não tenho curiosidade de entrar dentro do quadro porque tá muito nítido a solidão que tem[...]Dialoga com muita coisa, não sei, uma solidão pessoal sua talvez somente sua[...] (INSÓLITO, conversa do dia 27 nov, 2018. Teresina-PI). [...] Tu conhece uma pessoa quando olha diretamente nos olhos dela, a identidade da pessoa tá ligada diretamente ao olhar... E torna-se muito pesado porque eu consigo ver dois rostos aqui[...]Eé tão grudados, e aqui vem sendo o corpo de uma pessoa[...]E aqui o rosto da outra, e nesse ato das identidades delas estarem juntas elas se perpassam e vão se desfazendo[...] (INSÓLITO, conversa do dia 27 nov, 2018. Teresina-PI). [...] Eu olhando consegui escrever duas palavras... Que a primeira foi *sufocação* e a segunda *exaustão* [...] Massa por cima de massa, textura por cima de textura [...] o que me chamava mais atenção era só o canto inferior direito, porque a textura tá totalmente diferente da que ele trabalha em todo o quadro [...] (INSÓLITO, conversa do dia 27 nov, 2018. Teresina-PI). [...] Como se ali tivesse minimamente algo para se proteger algo para zelar, só que tá tão exausto que ela tá se deixando levar, e o que tá mais puxando [...] a exaustão vem pelo fato de ter várias correntezas nos quatro cantos da tela, de uma certa forma sufocando ela[...] Aquilo dali tá de uma maneira tão exausta[...] (INSÓLITO, conversa do dia 27 nov, 2018, Teresina-PI). [...] Parece que a textura ela ta [...] Se fortificando... Ela faz unidade com a outra e quando tu vê, era como se fosse uma exaustão e sufocação de si mesmo. Porque todas as texturas estão interligadas. (INSOLITO, 27 nov, 2018, Teresina-PI).
CODNOME	EXPERIÊNCIAS/CAOS

GAIA	Quando eu olhei me veio à sensação de caos, de que tem alguma desarmonia acontecendo no chão e que algo está se iniciando por causa do círculo redondo e das linhas que dá tipo a sensação de que tá saindo[...] porque eu consigo ver uma cara triste, sentido do olho preto e dessa curva[...] Parece uma boca triste [...] Sendo passivo... (GAIA, conversa do dia 27 nov, 2018, Teresina-PI). [...] A disposição dos quatro pontos pretos me lembra o cruzeiro do sul [...] e esse mais na parte inferior direita, o mais claro, é tipo como se ele fosse [...] Pra mim é o ponto que você mais olha, porque ele é o mais claro [...] Me dá a sensação de que ele tá tentando se sobressair desses pontos pretos [...] (GAIA, conversa do dia 27 nov, 2018, Teresina-PI).
CODNOME	EXPERIÊNCIAS/FOBIA
LYTHS	Parece que vai sugar a gente... que vai sugar todos nós... Tenho fobia [...] Meio que parece que as duas pessoas que são letras, e o buraco fica bem no meio. (LYTHS, conversa do dia 27 nov,2018, Teresina-PI).

Das falas desses estudantes, pudemos fazer algumas análises por categorias empíricas, primeiramente a questão da recepção conceitual das duas proposições, embora de cunho abstrato demonstrem traços de agonia, tristeza, fobia, fatores estes bem percebidos pelos partícipes da oficina. No entanto, cada um com sua percepção mais arraigada para os enfoques constituintes de sua subjetividade desenvolveram observações singulares em determinados aspectos.

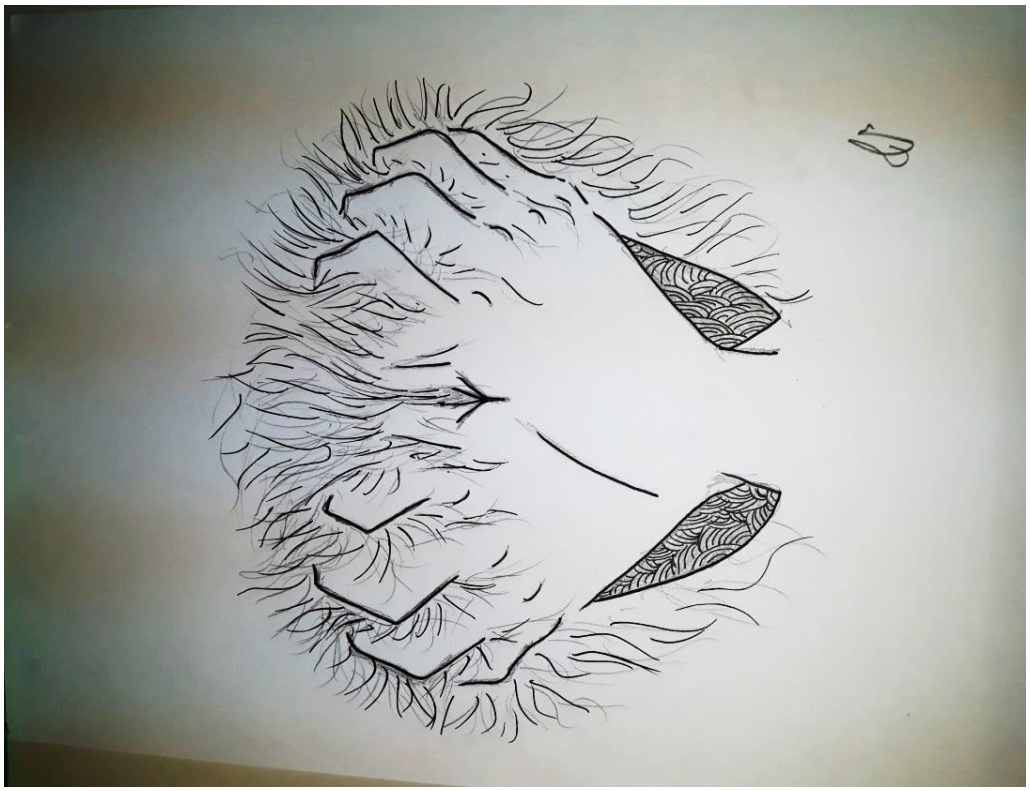
Insólito trazendo para a questão das *solidões*, Gaia para o *caos* e *desequilíbrio* e Lyths com um enfoque na *fobia*. Eles tiveram a oportunidade de propor suas próprias criações (Figuras 04, 05 e 06) ilustrando de forma visual suas maneiras de perceber o mundo e a temática abordada.

Fig. 03 – "Sem Título". Insólito descontente, 2018. Caneta Bic sobre papel, 24cmx38cm.



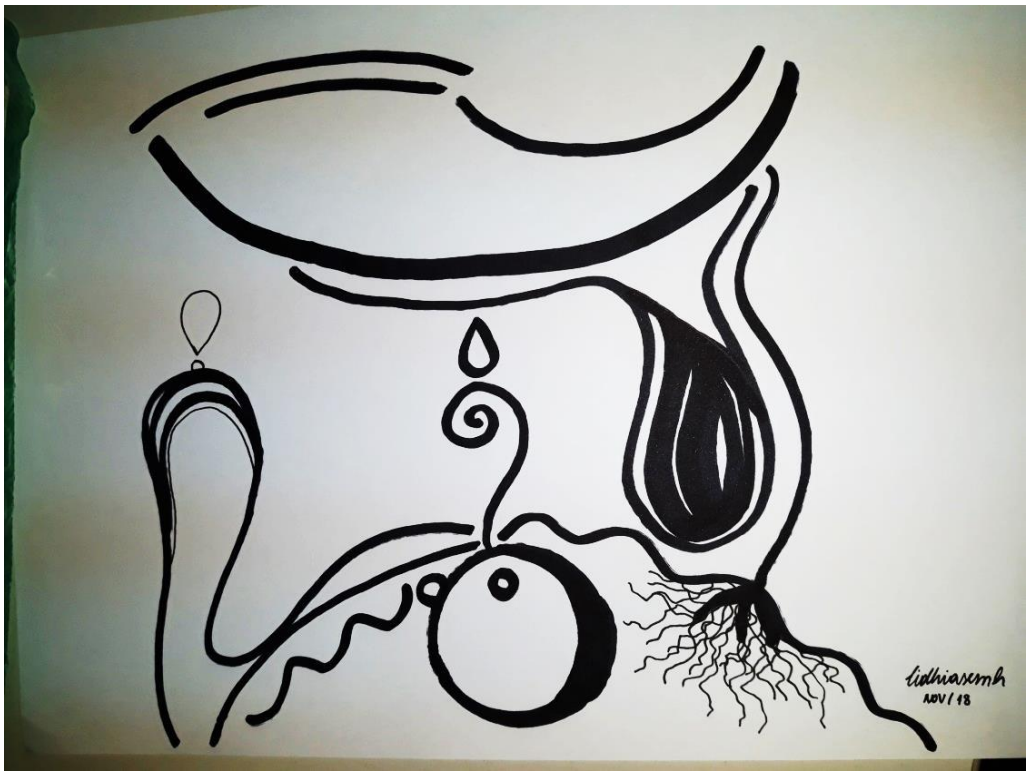
Acervo particular

Fig. 05 – Sem Título, Lyths, 2018 Nanquim sobre papel, 24cmx38cm.



Acervo particular

Fig. 04 – Sem Título, Lídia sem h, 2018. Nanquim sobre papel, 24cmx38cm.



Acervo particular

De forma livre e arbitrária, deixamos que eles se sentissem à vontade para criar, no entanto, tínhamos um intuito específico, de verificar a relação da proposta com a adequação deles ao tema e a técnica utilizada, mesmo que retratada da forma pessoal.

As proposições observadas acima são os frutos oriundos da experiência vivenciada, através de todos os atravessamentos advindo das reflexões, diálogos e indagações, os interatores se sensibilizaram com a proposta. Deste modo, houve a interiorização, o trazer para dentro, para em seguida exteriorizar, trazendo-as novamente a vista, mais agora de uma nova forma, a partir de suas vistas.

Propusemos que os interatores falassem um pouco sobre a experiência com suas novas proposições, para que assim, pudéssemos analisá-las de modo mais crítico e diretivo, chamamos esse momento de Release.

Considerações finais

Quadro 03 – Release dos propositados na pesquisa *Textura como proposição artística: um convite aos "sentimentos" na construção do Ensino de Arte*. 04 de dezembro de 2018.

INSÓLITO	Eu tinha anotado algumas coisas que tu tinha falado [...] e da pra tu perceber tanto os olhos quanto só as mãos [...] eu fiz essas texturas [...] aí peguei aquela idéia de vir de outro lugar [...] Vai para [...] Vai para [...] Agonia [...] (INSÓLITO conversa do dia 27 nov, 2018, Teresina-PI)
GAIA	Eu pensei no que eu estava sentindo, e pegando também o enfoque das ideias de criação [...] Eu poderia fazer uma plantinha [...] Puxei [...] Parece um olho [...] depois lembrei do sentimento que eu tava sentindo que era muito tristeza e angústia, e eu fiz lágrimas [...] (GAIA, conversa do dia 27 nov, 2018, Teresina-PI)
LYTHS	Pensei muito sobre a agonia e a exaustão, e ai eu fiz a partir dessa observação [...] Depois eu pensei que podia ser um coração [...] (LYTHS, conversa do dia 27 nov, 2018, Teresina-PI)

Em síntese, e em concordância com os dados e reflexão das relações estabelecidas entre proposta e interatores, tornou-se perceptível as confluências pessoais intrínsecas de cada um dos propositados nos desenho oriundos da experiência direcionada, em suas particularidades trouxeram para o seu contexto. Dessa maneira, nos três casos ocorreram processos semelhantes, os processos de assimilação do conhecimento passado: as experiências do propositor das imagens geradoras.

Em conjunto com os questionamentos, reflexões e observação das imagens, e o processo de criação: onde os propositados tomaram de empatia pela temática discutida e sem perceber (ao que pareceu) fizeram juízo de valor, se apropriando de novos conhecimentos e técnicas em suas produções.

Esses resultados se fazem mais claros quando observamos o discurso de cada interator, quando sentiram tristeza, inquietação, agonia e exaustão. A proposta os atravessa e entra em contato com sua interface ponte de intersecção entre objetividade e subjetividade (VIEIRA, 2009) e acontece algo totalmente novo. As proposições ganham uma nova porção, vinda de outro *umwelt* que, inicialmente pensou a partir de sua janela, mas que agora adentra em uma nova casa.

Aqui observamos a textura na proposição artística como uma ferramenta eficaz na socialização de conhecimento, aliado a técnica de partir do que o aluno já conhece, na primazia de que ele faça sentido de valor e utilize seus conhecimentos âncora (vivência social) na configuração de algo novo (AUSUBEL, NOVAK e HANESIAN, 1980).

Nesse sentido, se faz necessário intensificarmos os diálogos expositivos, as reflexões, haja vista que instigar questões é sempre mais eficaz do que dar respostas prontas. Acreditamos que o processor de ensinar é sempre a arte de persistir com delicadeza. Desta maneira, para as próximas pesquisas, pretendemos nos debruçar sobre o porquê de os partícipes terem feito desenhos figurativos diante dos desenhos disparadores iniciais, que eram abstratos? Mas, isso é matéria para depois.

Referências

[DEVIR]. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2018. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/>. Acesso em: 05/07/2019.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rio de Janeiro**: Revista Brasileira de Educação,** Jan/Fev/Mar/Abr, 2002, Nº 19**.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf.>. Acesso em: 11/07/2019.

DIAS, Belidson. **Preliminares: A/r/tografia como metodologia e pedagogia em Artes**. In: Maria das Vitórias Negreiros do Amaral ñ Maria Betânia e Silva. (Org.). Conferências em Arte/Educação: Narrativas Plurais. 1ed.Recife: FAEB, 2014.

FERRO, Maria da Glória Duarte; **PAIXÃO**, Maria do Socorro Leal. **Psicologia da Aprendizagem**: fundamentos teórico-metodológicos dos processos de construção do conhecimento. Teresina: EDUFPI, 2017

SANTAELLA, Lucia. **O que é Semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros Passos).

VIEIRA, Albuquerque Jorge. **Teoria do Conhecimento e Arte**. Curitiba: DEARTES- UFPR, 2009.

ZORDAN, Paola. **Arte com Nietzsche e Deleuze**. Educação e realidade, vol 30. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2005.

TODO MUNDO EM PÂNICO - ARTES VISUAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Geane Angélica Barreto Gomes [1] – UFPE/UFPB
Erinaldo Alves do Nascimento[2] – UFPB

Resumo
A partir de uma experiência docente em Artes Visuais, via estágio supervisionado, e da necessidade de se atentar para procedimentos e metodologias utilizadas nas escolas de Ensino Fundamental, tem-se aqui uma discussão sobre alguns aspectos que se referem à flexibilização curricular, motivada pelas relações entre ensino, arte e Educação da Cultura Visual. A experiência foi realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental Flávio Ribeiro Coutinho, na cidade de Santa Rita/PB; o medo foi o tema motivador. Trata-se de um sentimento bastante comum entre as pessoas, dando margens à discussões sobre o cotidiano, sociedade e cultura. Os resultados evidenciam que os projetos podem ser excelentes alternativas para a flexibilização curricular, especialmente quando atentam para a vida dos estudantes. O medo, que poderia ser paralisante, foi um tema motivador para a vivência de diversos processos de aprendizagens lúdicos e instigantes.
Palavras-chave: Ensino. Arte. Cultura visual.

Introdução

As transformações ocorridas no Ensino das Artes Visuais nas últimas décadas resultaram em buscas por propostas educacionais flexibilizadoras do currículo escolar mediante processos educacionais que partam e se relacionem objetivamente com a vida dos estudantes, sem deixar de compartilhar os saberes específicos de cada campo. Contudo, percebe-se, ainda hoje, problemas com direcionamentos confusos nas aulas de artes visuais, o que vem gerando, em alguns casos, um trabalho sem coerência com as bases teóricas, metodológicas, com as diretrizes e demais legislações vigentes.

[1]Mestranda do Curso de Pós Graduação em Artes Visuais (UFPE/UFPB). Especialização em Arte Educação (IESP-2012). Graduação em Design Gráfico (Faculdade IDEZ/PB-2016). Licenciatura em Educação Artística (UFPB-2008). Graduação Design de Interiores (IFPB-2008). 1.geane.pb@hotmail.com

[2]Doutorado em Artes (Universidade de São Paulo-2005). Mestrado em Biblioteconomia (UFPB-1999). Licenciatura em Educação Artística (UFRN-1998). Atualmente é professor Associado da UFPB, lecionando na Licenciatura em Artes Visuais (UFPB) e no Mestrado em Artes Visuais (UFPB/UFPE). 2.erinaldo_alves@hotmail.com

Na cidade de Santa Rita/PB, muitas lacunas encontram-se abertas em se tratando do assunto educação, especialmente no ensino das Artes Visuais. Daí a necessidade de se conhecer e analisar a qualidade do ensino nas escolas locais, atentando para a maneira de ensinar, sua coerência com os fundamentos e diretrizes do ensino de Artes Visuais. Isso pode ajudar na construção de uma narrativa que apresente os principais aspectos educacionais qualificadores em Artes nessa região.

A ênfase da discussão deste artigo recai sobre a experimentação da Educação da Cultura Visual, no ensino de artes visuais na Escola Estadual de Ensino Fundamental Flávio Ribeiro Coutinho. O Projeto "Todo Mundo em Pânico – representações do medo em imagens", foi idealizado e executado em 2007, no estágio supervisionado da disciplina Prática de Ensino, quando o Curso ainda se chamava Licenciatura em Educação Artística, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) que hoje, se chama Licenciatura em Artes Visuais.

O estágio supervisionado pode ser entendido como o eixo articulador entre os saberes adquiridos ao longo da vida e do curso de Licenciatura e das demais modalidades de educação focadas neste campo de conhecimento. É a oportunidade na qual o alunado da Licenciatura, futuro docente, entra em contato direto com problemas e desafios provenientes da realidade profissional, de modo a intervir educacionalmente, conhecê-la e desenvolver as competências e habilidades necessárias ao futuro exercício profissional (NASCIMENTO, 2010. p. 2).

O Projeto "Todo Mundo em Pânico – representações do medo em imagens" surgiu diante do sentimento relatado, naquele momento, pela estagiária antes de realizar o estágio. Assumiu-se a superação e o enfrentamento desse sentimento como um mote para realização da experiência docente. Esse foi um motivo fundamental para transpor e reconhecer esse sentimento na vida dos estudantes. O tema justifica-se, ainda, pela necessidade de se trabalhar, a partir de imagens, explorando assuntos do cotidiano dos estudantes, abordando questões culturais e sociais. É uma maneira de ajudar a refletir sobre nossos próprios sentimentos, ideias e desejos. O tema medo foi escolhido por se tratar de um sentimento bastante comum, porém pouco discutido.

Nesse contexto, apresentam-se apontamentos sobre o ensino de artes, ressaltando a importância do estudo das imagens, tidas como direcionadoras do pensamento na sociedade contemporânea, seguidos de um breve relato da experiência vivenciada na escola.

Espera-se, com isso, instigar a reflexão a respeito da Educação da Cultura Visual, revelando aspectos significativos que possam fazer desta uma aliada na construção de processos educacionais mais significativos no ensino de artes visuais no Brasil.

Ensino de Artes Visuais, Educação da Cultura Visual e Imagens

Há algum tempo, o Brasil atravessa uma crise de valores, cada vez mais influenciados pela mídia e por culturas diversas. Devido à evolução tecnológica e à globalização, que têm se mostrado fortes aliadas no processo de produção e disseminação de imagens, a mídia vem exercendo grande influência na vida das pessoas, especialmente no sujeito consumidor, leitor ou espectador. Muito do que é falado ou pensado pela sociedade é ditado pela mídia, que se aproveita do poder que a imagem tem para movimentar o mercado global.

A escola é, em parte, grande responsável por alertar os educandos sobre a leitura e compreensão das imagens. Ao ensino de artes, incluindo o das artes visuais, cabe problematizar questões da sociedade contemporânea, promovendo a identificação e a incorporação de valores. Fica evidente a necessidade de uma educação orientada para as visualidades.

De acordo com Silva (2012), existem diversas abordagens sobre como ensinar artes. O problema é que a prática pedagógica realizada em sala de aula tem sido desvinculada do que é proposto nas teorias. As transformações nas tendências pedagógicas devem articular-se com as mudanças nas teorias e práticas educativas.

> A escola, como toda instituição social, tem de dialogar com as coisas que estão acontecendo. O mundo atual não é igual àquele de quando nós ou nossos pais frequentaram a escola, portanto os processos de globalização da informação e comunicação implicam que a escola reflita sobre sua função e seus objetivos. A escola tem de ser uma instituição que pensa, constantemente, nos saberes do passado que precisam ser recuperados, resgatados e conservados, além de agregar o presente" (HERNANDÉZ 2002, p.3).

Pensar em aulas de artes visuais com propostas que promovam a reflexão e a criticidade do observador é uma forma de explorar e refletir a cultura e a história da sociedade. Aí é que reside uma das funções da arte/educação: auxiliar na compreensão daquilo que se vê e na construção do que será feito a partir de então. O que se espera é que os estudantes enriqueçam as suas experiências artísticas e estéticas na sociedade, que saiba tomar decisões, fazer escolhas e se comprometer com as questões éticas e sociais.

Uma das formas de se atingir esse objetivo é promovendo experiências nas quais os indivíduos possam conhecer e apreciar diferentes imagens, inclusive as artísticas produzidas por eles mesmos e pelos outros. O que não significa que o trabalho pedagógico deva ser exclusivamente voltado para o fazer artístico. Para Santa Rosa e Scalé (2006), educadores são os responsáveis por estimular e incentivar seus alunos a desenvolver processos cognitivos que resultem em verdadeiros processos criativos e reflexivos.

A Educação da Cultura Visual propõe a formação de indivíduos críticos no relacionamento com o mundo das imagens, promovendo o diálogo entre diferentes culturas e utilizando imagens do cotidiano, para além das imagens da arte. Permite a análise de contextos sociais individuais, coletivos e culturais. Institui problemas e visualiza possibilidades para a educação em geral. Isso porque ajuda a fomentar, nos sujeitos um pensamento crítico e uma compreensão reflexiva sobre as ações. Os temas abordados relacionam-se com a sociedade, a cultura e a identidade.

> A cultura visual chama nossa atenção para o fato de que a compreensão da imagem depende da circunstância comunicativa entre imagem e intérprete. Assim, cada imagem faz parte de uma rede, de um diálogo, e esta rede de informações, percepções e sentidos são amplos e incomensuráveis (MARTINS, 2007. p. 6).

Para Mirzoeff (2003), a cultura visual é uma tática para se compreender a vida contemporânea sob a óptica do consumidor, pois interessa-se pelos acontecimentos visuais com os quais o consumidor ou o observador busca informação e significados. A cultura visual faz referência às diversas tecnologias.

> Ao buscar compreender os fenômenos que transformaram às concepções de arte, cultura, história e educação, a cultura visual se caracteriza como um processo social e comunicativo que atravessa fronteiras de diferentes áreas do conhecimento para criar novos espaços de aprendizagem, campos de saber que permitem conectar e relacionar para compreender e aprender (...) decodificando, reinterpretando e transformando universos visuais (HERNANDEZ, 2003, p. 144).

A cultura visual se importa com a compreensão, mas, principalmente, com a interpretação da arte e da imagem como artefatos culturais. A imagem é uma construção histórica em certo lugar e momento. Ela não apenas informa, mas educa e produz conhecimento. Segundo Costa (2010), a imagem traz referenciais históricos importantes. Assim, ao se discutir

imagens, deve-se atentar para o contexto social em que foram produzidas e como foram usadas como "verdades históricas". Para este autor, arte e cultura valorizam o legado cultural do observador, estimulando uma leitura socialmente demarcada.

Para Kellner (1995), ler criticamente implica apreciar e interpretar as imagens, analisando a forma como são construídas, como e o que comunicam. A leitura é influenciada pela experiência de vida do leitor, de modo que, quanto mais contato com as imagens, maior o potencial de interpretação.

A partir do exposto, compreende-se que a Educação da Cultura Visual pode ser um importante canal de aproximação entre artes e cotidiano, pois, tendo a percepção um caráter seletivo, cada imagem escolhida, dentre as milhares que nos são apresentadas diariamente, há de significar algo para o observador. E são essas imagens que vão se organizando na memória e dando sentido às experiências individuais.

A cada experiência visual, enriquece-se o repertório, facilitando a compreensão das mensagens. Dessa forma, pensar a sociedade contemporânea a partir das imagens passa a ser um desafio e requer muita discussão, investigação, dedicação e inventividade. E é aí que entra em cena a atuação do professor de artes visuais.

Experiência no ensino de artes

O estágio supervisionado na Escola Flávio Ribeiro Coutinho em Santa Rita/PB, realizado em 2007, revelou a Educação da Cultura Visual como um importante referencial para articular a vida com os conhecimentos específicos relacionados com o ensino de artes visuais. O resultado alcançado nas aulas reflete a necessidade de se trabalhar com imagens e temas do cotidiano dos alunos, como meio de despertá-los para a realidade sociocultural na qual estão inseridos.

O Projeto "Todo mundo em Pânico – representações do medo em imagens" teve duração de 20horas/aulas, realizado entre 31.08 a 31.10.2007. A turma selecionada foi o 9º ano, composta por adolescentes com faixa etária entre de 14 e 16 anos O tema abordado foi "o medo", um sentimento comum a muitas pessoas, mas que talvez por este motivo, não seja visto como um problema. A ideia era analisar aspectos deste sentimento, conhecê-lo, identificá-lo (ou não) em si mesmo ou em outros e, a partir daí, buscar formas para minimizá-lo ou mesmo superá-lo.

O objetivo não era uma análise do medo do ponto de vista psicológico, mas sim a percepção deste sentimento por meio das imagens, verificando aspectos como: os tipos de medo existentes e presentes na nossa e em outras culturas; as reações e expressões típicas perante uma situação de medo ou perigo; a representação do medo por artistas, entre outros. Dessa forma, pretendeu-se provocar reflexões críticas a respeito dos medos das pessoas e conscientizar sobre a importância das visualidades no cotidiano e no ensino de artes.

Em um primeiro momento, traçou-se o perfil da escola e dos alunos. Durante o período de observação, constatou-se a necessidade de uma metodologia viva e ativa que favorecesse o processo de ensino e aprendizagem, visto que era perceptível a falta de atenção e interesse por parte dos alunos nas aulas. Uma vez elaborado o Plano de Curso para o Projeto, foram abordados alguns aspectos relacionados ao ensino de artes na atualidade e à utilização de imagens como mote para reflexão sobre questões sociais e culturais. No decorrer de cada aula, tratou-se sobre o tema "medo", atentando-se para a necessidade de associação entre teoria e atividades artísticas, buscando-se, geralmente, a discussão sobre o tema e a realização de algum tipo de atividade.

Algumas questões foram realizadas para que os próprios estudantes buscassem respostas e participassem ativamente das aulas: "Como o medo pode ser representado por meio de imagens?", "Do que crianças, adolescentes e adultos têm medo?", "Como o medo é representado pelas mídias?", "Como o medo se apresenta em outras culturas?".

Em cada aula uma pergunta era feita e ao seu final, por meio de relatos escritos pelos alunos, verificavam-se as respostas. Em todos os encontros, fez-se uso de imagens, variando-se os recursos e a natureza das atividades. As imagens eram selecionadas de acordo com o conteúdo e os objetivos da aula e faziam parte, tanto da arte, como da publicidade, literatura, cinema, *internet*, entre outros.

A primeira e segunda aula, ocorreram no dia 31.08.2007, serviram para questionar sobre a importância das imagens no cotidiano e no ensino de artes e sobre como o medo pode ser representado em imagens. O quadro para uso do giz foi coberto com tecido preto onde estavam coladas imagens e matérias de jornais e revistas que ilustravam o conteúdo da aula. Depois, realizaram-se duas dinâmicas, que ajudaram a esclarecer que é comum: sentir medo do desconhecido, daquilo que não nos é familiar e a exemplificar um tipo de medo – de avião. Na época, o país atravessava a 'crise do apagão aéreo'. Ao final da aula, os alunos receberam fichas para que questionassem outras pessoas, fora da escola, sobre seus medos.

Fig.01: Dinâmica dos 'olhos vendados' - discussão sobre o tema do Projeto.

Fotografia, 2007, arquivo dos autores, Santa Rita/PB.

No dia 14.09.2007, na terceira e quarta aulas, conversamos sobre os medos dos alunos e de pessoas próximas (parentes e amigos) e exibimos imagens relacionadas ao tema em uma televisão. Constatou-se que crianças, jovens e adultos têm muitos medos em comum e que vários deles assolam a sociedade contemporânea. A dinâmica 'Corredor do Medo' despertou sentimentos que antes não haviam percebido - medo de ser pai ou mãe na adolescência, medo de falar em público, do desconhecido e da violência. Reconheceram que há a necessidade de superação e que alguns casos requerem tratamento psicológico.

Na quinta, sexta e sétima aulas, no dia 21.09.2007, falou-se do medo em outras culturas, nas ilustrações infantis, na televisão e no cinema. Abordou-se o medo sob a perspectiva de outras culturas e verificou-se que nem tudo que causa medo no Brasil também causa em outros países, a exemplo dos furacões, que não são comuns por aqui, ou o medo de certos animais, como a barata, que é um alimento comum na China. A partir de desenhos animados, a exemplo de "A era do gelo", trabalhou-se a questão da superação do medo, do reconhecimento como doença e da necessidade de orientação especializada para tratamento. Também observou-se a forma como o cinema e as ilustrações infantis tratam do tema.

Fig. 02: Exibição de cena do filme "A era do gelo" – discussão sobre superação do medo

Fotografia, 2007, arquivo dos autores, Santa Rita/PB.

Nas aulas de número oito, nove e dez, a questão era perceber como esse sentimento é expresso no dia-a-dia. Para isso, observou-se imagens de crianças, jovens e adultos com expressões de medo. Em seguida, na "Dinâmica da estátua", os alunos representaram através de desenhos, expressões de medo dos colegas. Também foram apresentados os tipos de medo e suas nomenclaturas.

Fig. 03: "Dinâmica da estátua" – representação de expressões de medo

Fotografia, 2007, arquivo dos autores, Santa Rita/PB

No dia 05.10.2007, nas aulas 11 e 12, abordou-se o tema "o medo na arte" e discutiu-se sobre *Assemblages.* Um momento de extrema importância, pois puderam perceber como os artistas falam do tema em suas obras. Várias imagens foram apresentadas em *retroprojetor*, especialmente obras de Leda Catunda.

Fig. 04: "Assemblages" – produção visual dos alunos

Fotografia, 2007, arquivo dos autores, Santa Rita/PB

Nas aulas 13, 14, 15 e 16, ocorridas no 11.10.2007, os discentes confeccionaram as "máscaras do medo", que serviram de capa para os portfólios. Ao se verem produtores de imagens, puderam perceber que são produtores e consumidores simultaneamente e que, a todo

instante, consomem o que a mídia produz, incorporando certos valores à medida que leem e interpretam as imagens. Também realizaram pesquisa com parentes e vizinhos, questionando-os sobre seus medos e constatando quais os tipos de medos mais comuns nessas pessoas. Os resultados foram comentados e comparados, revelando que os medos mais comuns no entorno deles são de: violência, animais, escuro, ladrão, palhaço, fogo, morte, doença, velhice, acidente e tantos outros.

Fig. 05: "Máscaras do medo" – produção dos alunos para capa dos portfólios

Fotografia, 2007, arquivo dos autores, Santa Rita/PB

Nas aulas 13, 14, 15 e 16, ocorridas no 11.10.2007, os discentes confeccionaram as "máscaras do medo", que serviram de capa para os portfólios. Ao se verem produtores de imagens, puderam perceber que são produtores e consumidores simultaneamente e que, a todo instante, consomem o que a mídia produz, incorporando certos valores à medida que leem e interpretam as imagens. Também realizaram pesquisa com parentes e vizinhos, questionando-os sobre seus medos e constatando quais os tipos de medos mais comuns nessas pessoas. Os resultados foram comentados e comparados, revelando que os medos mais comuns no entorno deles são de: violência, animais, escuro, ladrão, palhaço, fogo, morte, doença, velhice, acidente e tantos outros.

As aulas 17 e 18, no dia 17.10.2007, foram de planejamento da exposição. A "Expo Medo" pretendeu apresentar à comunidade escolar toda a produção da turma do 9º ano no decorrer do Projeto. Embasados pelos trabalhos de Leda Catunda, produziram suas próprias *assemblages*, finalizando a etapa de discussões em sala de aula. Por último, alguns estudantes ensaiaram uma *performance* a respeito do tema medo da violência. Optaram por produzir um

vídeo que expressasse um sentimento comum à maioria turma, que reside em áreas onde esse é um tema corriqueiro. O vídeo foi gravado e exibido aos visitantes da exposição.

As aulas 19 e 20, no dia 31.10.2007, foram marcadas por sentimentos de ansiedade, satisfação e alegria. Toda a escola pôde visitar a Expo-Medo, organizada na sala do 9º ano. Em grupos, os discentes puderam apreciar e conversar sobre os trabalhos produzidos pela turma. Todos estavam muito contentes e orgulhosos do resultado do Projeto.

Ao final da exposição, a turma agradeceu pelo Projeto e declarou ter gostado muito das aulas.

Fig. 06: "Expo Medo" – finalização do Projeto na sala de aula do 9º ano

Fotografia, 2007, arquivo dos autores, Santa Rita/PB

Por fim agradecemos a oportunidade e nos revelamos muito felizes com todo o processo. Comentamos que, de certa forma, ajudaram a superar um medo e a vencer um desafio – a minha primeira experiência docente. E que, agora, estávamos motivados e encorajados a seguir adiante e enfrentar outras provocações.

Fig. 07: Visitação da comunidade escolar

Fotografia, 2007, arquivo dos autores, Santa Rita/PB

Últimas considerações

De nada adianta falar sobre ensino de artes, teorias, metodologias, conceitos, se na prática não houver mudanças.

A Educação da Cultura Visual propõe um ensino de artes a partir do estudo das imagens como ferramenta para a formação de sujeitos críticos, capazes de analisar e interpretar o que vêem e, assim, (re)construir uma sociedade consciente de seus valores e papel, bem como valorizadora da sua cultura. Busca estimular a reflexão acerca do que é visto e do que se faz com isto, em termos de produção imagética. Para que se compreenda as imagens às quais estão expostas, as pessoas precisam educar o olhar, treiná-lo, a fim de que os elementos estéticos e simbólicos contidos nas mensagens não passem despercebidos.

Esta experiência vivenciada no ensino de artes ampliou ainda mais o olhar para um problema grave na educação brasileira, especialmente no que se refere ao ensino de artes visuais – o descaso com a realidade do alunado e o despreparo dos docentes. É sabido que existem muitos professores não qualificados atuando em escolas e que a maioria das instituições não tomam atitudes quanto a esse fato, simplesmente ignoram-no. Isso porque, para muitos, Artes ainda é, apenas, uma disciplina para descontrair os alunos. Não têm noção da relevância da arte/educação carrega consigo. Assim como o conteúdo abordado em sala não é contextualizado, gerando na maioria dos casos desinteresse e até evasão escolar.

Em cidades como Santa Rita/PB, por exemplo, pouco se faz a respeito. Governantes, instituições, nem mesmo professores são capazes de tomar alguma atitude em relação à mudanças no ensino - salvo algumas raras exceções. Há um grande comodismo por parte de todos os envolvidos, que impede ou atrapalha a realização de trabalhos significativos, projetos inovadores, seja por não qualificação dos profissionais ou por puro descaso.

O Projeto Todo Mundo em Pânico foi um marco importante para rever a concepção de educação e a docência em artes visuais. Pudemos experimentar processos educacionais com resultados significativos - fomentandores de discussões e produções interessantes. Tratar de assuntos do cotidiano dos alunos considerando sua realidade social foi fundamental. A partir dos relatórios docentes, discentes e dos registros fotográficos, o que se percebe, ao final do trabalho, é que, se valendo do fantástico universo das artes visuais, explorando desde os equipamentos básicos de audiovisuais (televisão, retroprojetor e aparelho de DVD) e, principalmente, atentando para a diversidade e poder de comunicação das imagens, é possível a realização de projetos "diferentes", envolventes e significativos para a vivência de estudantes

e do próprio professor. O que não significa que uma boa aula artes visuais dependa exclusivamente de aparatos tecnológicos.

Antes desta experiência, a estagiária sentia-se insegura - com medo mesmo – em entrar em uma sala de aula no papel de docente, falar diante de várias pessoas, não conseguir controlar emoções, gestos e falas. Mas, no decorrer do Projeto foi relaxando e se empolgando, à medida que o conteúdo era trabalhado e o processo de ensino e aprendizagem ocorria naturalmente.

Percebemos que alguns alunos também sentiam medos iguais ou semelhantes aos meus ou aos de seus colegas e familiares. Na verdade, falar sobre o tema medo nas aulas acabou ajudando no quesito superação, pois, quanto mais falávamos sobre o assunto, menos estranho nos parecia. Quanto mais imagens eu mostrava, mais a turma desejava aprender, observar e conversar sobre.

Ao final do Projeto, tendo seguido o planejamento e avaliado cada etapa, pudemos constatar que o trabalho com imagens em sala de aula pode gerar discussões importantes no meio social. Ajuda a gerar mudanças importantes. Deixamos como sugestão a experimentação de outras formas de ensinar arte e de estudar arte e, por que não dizer, de superar medos, mesmo em contextos em que tais práticas pareçam estranhas em um primeiro momento. Talvez este seja o primeiro obstáculo que impede o docente de ir mais além: o medo de errar ou de fracassar. A fronteira do estranhamento, do desafio, do não dominar, torna-se um elemento de limitação quando estabelece um dualismo entre o conhecido e o desconhecido, entre o próximo e o distante, entre o conforto e o medo. O novo assusta. O desconhecido assusta. Mas arriscar-se é necessário. Ousar é necessário.

Referências

COSTA, Robson Xavier. **Imagens na história:** imaginação histórica e história visual. European Review of artistic studies 2010, vol.1, n.2.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Educación y Cultura Visual.** Barcelona: Octaedro, 2003.

HERNANDEZ, Fernando**. ENTREVISTA Revista Nova Escola.** Ago. 2002. Disponível em: <http://novaescola.abril.com.br/ed/154_go02/html/repcapa_qdo_hernandez.htm>; Acesso em: 15nov. 2015.

KELLNER, Douglas. **Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna**. In: Alienígenas na sala de aula. Petrópolis: Vozes, 1995.

MARTINS, Raimundo. **Educar com imagens: múltiplos tempos e interpretação**. Arte na Escola. Boletim 45. São Paulo: Abril, 2007, p. 6.

MIRZOEFF, Nicholas. **Una introducción a la cultura visual.** Barcelona: Paidós, 2003

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. **Orientações para o estágio supervisionado em artes visuais na educação básica em instituições escolares.** dat. João Pessoa, 2010.

SANTA ROSA, Nereide Schilaro; SCALÉ, Neusa Schilaro. ***Arte-educação para Professores****: Teoria e Práticas na Visitação Escolar*. Editora: Pinakotheke, 2006.

SILVA, Lidiana Pereira da. **As Artes Visuais na Educação Infantil:** uma experiência na zona rural de Boa Vista-PB. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba.

TRAJETÓRIAS DE UMA RITUALIZAÇÃO DA SENSIBILIDADE NO TEATRO ESCOLAR

Thulho Cezar Santos de Siqueira[1]– IFRN

Resumo
Este texto busca apresentar a experiência de seu autor na construção de uma proposta de prática educativa que possibilitou aos envolvidos mobilizar conhecimentos acerca de si, do mundo e da linguagem teatral através da experimentação da construção de um exercício cênico que se assenta na perspectiva da cena ritualizada e, portanto, necessariamente compartilhada em todos os seus estágios, capaz de atender a uma abordagem de Educação Sensível, e por isso mesmo emancipadora. Apesar dos pés fincados na fenomenologia merleau-pontyana, que lhe serve de abordagem teórico-metodológica, a escrita é atravessada indiretamente por outras abordagens e construtos teóricos que possibilitaram ao autor desenvolver esta investigação, que, tendo início em suas inquietações e busca por ressignificar-se a si e suas práticas como docente e artista, acabou promovendo encontros bastante significantes com os alunos do 2º ano do Curso Técnico Integrado em Informática do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, campus Ceará-Mirim (IFRN-CM), no ano letivo de 2015.
Palavras-chave: Arte. Teatro Ritual. Educação Sensível.

Tempo e Experiência Encarnada

A parte mais difícil da escrita talvez seja mesmo seu início. Diante da tela branca um mar de invisibilidades anuncia a possibilidade do surgimento de uma visibilidade, esta somente possível pela abertura ao mundo através da experiência encarnada. Tal experiência possibilita ao autor que escreve trazer à visibilidade o modo como o fenômeno vivido foi por ele percebido, ou dito de outro modo, apresentar sua perspectiva dos fatos e apresentar os sentidos que foram gerados e os saberes mobilizados.

á que "Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada" (MERLEAU-PONTY, 2011, p.3) é pertinente reforçar a compreensão de que o conhecimento, e os saberes que dele derivam, não são possessões de um espírito que a tudo

[1] Licenciado em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2006) . Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (2012). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2019). Professor de Arte-Teatro do Instituto Federal do Rio Grande do Norte Campus Ceará-Mirim. Artista de teatro na cidade do Natal.

sobrevoa e os distribui ao sabor de sua vontade, ou ainda ao acaso, mas que resultam sempre da experiência vivida e compartilhada pelos corpos que co-habitam o mundo.

> A experiência passa a ser pensada como o próprio modo de existir no mundo ao qual se está inescapavelmente atado. Desse entrelaçamento nasce, além do visível, aquilo que se mantém invisível, evidência dupla de que sempre há vidente e visível que se lançam um em direção ao outro, uma vez que antes mesmo do sujeito que percebe já há o Ser - do qual este é também parte - que se abre para o mundo (SIQUEIRA, 2019, p. 14).

Nessa acepção do termo experiência há a compreensão da co-existência e co-pertencimento ao mesmo estofo, algo que aparece como fundante nas últimas obras de Merleau-Ponty (2000; 2005) quando elege a carne como espécie de *arché* que une não apenas humano ao humano, mas o humano ao mundo, configurando o que ele mesmo denomina inicialmente de Ser (2013), de carne do mundo (2000) e em sua formulação final Carne (2005).

Ainda que a experiência seja vivida na individualidade de um corpo encarnado, ela não é solitária, dado que o próprio corpo não existe sozinho, antes é uma co-extensão com os outros corpos, que atados uns aos outros constituem a aquilo que em "O visível e o invisível" o próprio Merleau-Ponty (2005) denominou Carne.

Sobre isso, comenta o professor Iraquitan Caminha em ensaio intitulado "A carne como arché segundo Merleau-Ponty": "[...] retornando aos pré-socráticos, propomos chamar a carne de arché na filosofia de Merleau-Ponty. Considerando a carne como princípio ordenador do próprio pensamento encarnado". (CAMINHA, 2016, p. 261).

Uma vez apresentada a noção de experiência que se pretende abordar surge a necessidade de destacar a historicidade desta experiência e localizá-la, ou melhor, revelar ao leitor em que tempo, espaço e contextos ela ocorreu, pois "[...] é certo que a vida não explica a obra, mas é certo também que elas se comunicam" (MERLEAU-PONTY, 2013, p.141).

Desse modo, a trilha que conduz um professor a determinadas práticas pedagógicas nunca começa pelo planejamento solitário de suas aulas em um escritório, muito menos pelo contato direto com sua turma de alunos, – ainda que seja a primeira – antes é sucedido por uma série de acontecimentos que seu corpo registra, ora de modo consciente e sistematizado, ora de modo aleatório e completamente inconsciente. São muitos os encontros que acabarão por conduzi-lo a caminhos – e mesmo descaminhos – que o ajudarão a entender como deseja, e como poderá agir no mundo.

Todos esses encontros contribuíram para forjar a compreensão de mundo que possibilitou ao seu autor enxergar e assumir a prática do Teatro Ritual no contexto escolar como uma possibilidade de oferta de experiência de educação sensível, tema discutido pormenorizadamente na tese doutoral "A Experiência Ritualística Da Cena: O Teatro Como Educação Sensível No Ensino Médio" (SIQUEIRA, 2019), da qual esse texto se propõe a ser um desdobramento.

A temporalidade a que diz respeito esta experiência se situa mais especificamente entre os anos de 2014 e 2015, mas certamente tem fios estendidos para momentos de cronologia muito anteriores, isso porque a cada experiência vivida, outras são retomadas no tempo instaurado pela própria experiência que se vive, amalgamando cronologias passadas àquela que se constrói no tempo presente, desse modo rompendo com a ideia do tempo como mero avanço no espaço através dos acontecimentos.

Merleau-Ponty (2011) apresenta ideia semelhante quando trata do tempo ao sustentar que o tempo, no qual transcorre toda experiência, vai além do cronológico, pois é um momento capaz de não apenas ligar as experiências presentes e pretéritas, mas desde já iluminar as futuras e que, portanto, o conhecimento, seja de si, seja do mundo é alterado, ou ressignificado a cada experiência vivida.

> Portanto, o tempo não é um processo real, uma sucessão efetiva que eu me limitaria a registrar. Ele nasce de minha relação com as coisas. Nas próprias coisas, o porvir e o passado estão em uma espécie de preexistência e de sobrevivência eternas [...] Aquilo que para mim é passado ou futuro está presente no mundo (MELEAU-PONTY, 2011, p. 551-552).

É, pois, desta relação com as coisas que, atando o presente e o passado, abre-se espaço para uma nova experiência que é a reflexão sobre os sentidos gerados no que foi vivido ao longo dos dois semestres em que eu e os alunos de segundo ano do Curso Integrado em Informática experimentamos o Teatro Ritual como parte das atividades desenvolvidas no componente curricular Arte (II e III).

Contextualizando o Ensino Médio Integrado

A concepção atual do IFRN entende o currículo como conjunto integrado e articulado de atividades intencionadas, concebidas como resultado de uma perspectiva crítica de ser

humano, mundo, sociedade, do trabalho, da cultura e da educação objetivando a possibilidade da mobilização dos conhecimentos, que precisam ser socializados e difundidos.

A perspectiva histórico-crítica é adotada como possibilidade para uma formação integral dos alunos, de modo que deixem a instituição conscientes de que são cidadãos aptos a contribuir com o desenvolvimento da sociedade na qual se encontram inseridos, ajudando a consolidar os valores democráticos e da solidariedade.

Perseguindo o domínio dos fundamentos científicos das técnicas diversas que caracterizam o trabalho produtivo moderno, o IFRN busca oferecer a possibilidade de que seus alunos reflitam sobre a relação existente entre o currículo e o trabalho, a cultura, e a ciência, atingindo assim aquilo que se caracteriza como educação politécnica. Se por um lado há a preocupação em uma formação profissional e tecnológica, não se perde de vista a necessidade da formação humana, e as exigências do mundo do trabalho.

Compreende-se por formação integrada aquela que se pauta na inseparabilidade da formação geral da formação para o trabalho em todos os processos educativos e produtivos. Nessa abordagem está pressuposto o compromisso com a oferta de uma formação diversificada que capacite o aluno para uma leitura crítica do mundo, para a atuação política e para a emancipação humana.

Os cursos técnicos de nível médio na forma integrada regular são organizados no IFRN através de sistema seriado anual, com duração de quatro anos letivos. Cada período não pode ultrapassar o limite de dez (10) disciplinas, que são distribuídas de forma entrecruzada entre as que advêm do Ensino Médio e aquelas que são de formação técnica, isso ao longo de todo o curso.

As cargas horárias dos cursos podem variar entre eles, mas todos contemplam uma formação com o mínimo de 2.400 horas exigidas para oferta das disciplinas do Ensino Médio, além de 800, 1.000 ou 1.200 horas estabelecidas como exigência mínima para as disciplinas de formação técnica (sempre seguindo as diretrizes estabelecidas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos).

Cada curso tem, portanto, uma organização própria, pensada para possibilitar a melhor articulação entre os diversos saberes distribuídos em suas disciplinas que devem estar articuladas entre si, de modo a garantir uma formação integrada, assim cada curso conta com um Projeto Pedagógico de Curso (PPC) próprio.

O curso Técnico de Nível Médio em Informática na forma Integrada presencial teve seu mais recente PPC aprovado pela Resolução Nº 38/2012-CONSUP/IFRN, de 26/03/2012 e é ofertado em diversos campi do IFRN, incluindo-se aí o campus Ceará-Mirim, e apresenta como objetivo:

> [...] formar profissionais-cidadãos técnicos de nível médio, competentes técnica, ética e politicamente, com elevado grau de responsabilidade social e que contemple um novo perfil para saber, saber fazer e gerenciar atividades de concepção, especificação, projetos simples, implementação, avaliação, suporte e manutenção de sistemas, incluindo hardware, software, aspectos organizacionais e humanos, visando a aplicações na produção de bens, serviços e conhecimentos (IFRN, 2011b, p. 9).

O curso técnico em Informática, ao integrar Ensino Médio e formação técnica, busca proporcionar ao aluno uma formação integral que não se esgote na profissionalização, e nem faça do atendimento às demandas do seu mercado de trabalho um fim em si mesmo, mas que se apresente como uma educação humana e capaz de contribuir para o desenvolvimento dos projetos de vida de seus egressos.

Este curso está organizado com treze (13) disciplinas no seu núcleo Estruturante (2.340 horas); seis (06) disciplinas em seu núcleo Articulador (240 horas) e dez (10) disciplinas no seu núcleo Tecnológico (990 horas). O componente curricular Arte tem carga horária total[2] de noventa (90) horas, estando situado no núcleo Estruturante e com oferta sempre prevista para o segundo semestre do 1º ano, e os dois semestres do 2º ano do curso. Assim como as demais disciplinas do núcleo Estruturante ela é obrigatória para todos os alunos, de todos os cursos.

Estando dividido em três semestres, a saber: Arte I; Arte II e Arte III, o componente curricular é dividido sempre por dois professores de linguagens artísticas distintas que abordam temas específicos de uma das linguagens exigidas pela LDB 9.394/96[3], respeitando sua linguagem de formação, conforme estabelecido Propostas de Trabalho para as Disciplinas do Ensino Médio (PTDEM) que assim o sintetiza em sua ementa: "Compreensão da arte como conhecimento estético, histórico e sociocultural. Estudo de produções artísticas em artes

[2] A área de Arte é aquela que apresenta a menor carga horária dentre todas as presentes na matriz curricular do curso. Mesmo que algumas disciplinas do núcleo Estruturante apresentem a mesma carga horária (Filosofia e Sociologia) é importante observar que no núcleo Articulador elas retornam com outra nomenclatura e um enfoque mais voltado para a formação técnica (Filosofia, Ciência e Tecnologia; Sociologia do Trabalho).

[3] A experiência abordada neste texto ocorreu antes da aprovação da reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017) ocorrida durante o governo de Michel Temer.

visuais, música e artes cênicas. Processos de produção em artes visuais, música e artes cênicas" (IFRN, 2011, p. 121).

Este mesmo documento apresenta, em sessão específica, os objetivos da disciplina dos quais destacarei apenas dois: a) Vivenciar diferentes técnicas e materiais artísticos, a partir do seu corpo e de sua relação com o espaço e com o corpo do outro, no sentido de possibilitar a apreciação, a contextualização e a produção nas diferentes linguagens artísticas; b) Estimular reflexões críticas sobre os discursos deterministas, homogeneizadores e excludentes no campo da arte.

Abre-se então um leque de possibilidades para a implementação de diversas práticas educativas por parte dos professores da disciplina Arte. Sem abrir mão dos objetivos apresentados pelo PTDEM e entendendo que as práticas artísticas desenvolvidas pelos docentes em Arte são capazes de mobilizar as propostas de suas práticas pedagógicas é que resolvi experimentar, junto com os alunos, alguns procedimentos que vivenciara em minha prática junto ao Grupo Arkhétypos de Teatro da UFRN[4] que tem desenvolvido pesquisas artísticas e acadêmicas acerca do Teatro Ritual nos últimos nove anos.

O Teatro Ritual como Experiência Sensível

Esta experimentação e investigação do Teatro Ritual no contexto do Ensino Médio se deu com os alunos e alunas da turma vespertina de segundo ano do curso Técnico de Nível Médio em Informática (INFO 2V) como parte das atividades dos componentes curriculares Arte II e Arte III durante o ano letivo de 2015.

Ao longo de dois semestres consecutivos os alunos puderam experimentar uma prática pedagógica em Teatro que não considera a apresentação de uma encenação como principal objetivo a ser alcançado, antes prioriza as aprendizagens advindas da experiência de estar em um processo de conhecimento de si e de suas possibilidades expressivas sendo articuladas através dos códigos de uma linguagem artística específica, nesse caso o Teatro.

O Teatro Ritual se configura, portanto, como uma prática teatral que tem como pressupostos o teatro como pesquisa constante do ator sobre si e a possibilidade de proporcionar

[4] Projeto de extensão do departamento de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, coordenado pelo professor Dr. Robson Haderchpek, vinculado ao Grupo de Pesquisa em Corpo, Dança e Processos de Criação (CIRANDAR).

um encontro entre humanidades, ocorrido tanto entre os atores, como na relação estabelecida entre estes e o público que com eles compartilha a experiência do fenômeno teatral.

> Ao se permitir experimentar o Teatro Ritual, cada participante trazia para a "cena" questões que se fazia e para qual gostaria de obter respostas. Era, portanto, um caminho de aprendizagem ao mesmo tempo solitário e compartilhado por um coletivo (SIQUEIRA, 2019, p. 226).

O entendimento de Teatro Ritual adotado neste trabalho se fundamenta nas leituras dos escritos de autores como Jerzy Grotowski (2011), Antonin Artaud (2006) e Robson Haderchpek (2013, 2015) e nas proposições e reflexões pedagógicas de Siqueira (2019), podendo ser apresentado como um acontecimento teatral caracterizado pelo encontro entre as pessoas que dele participam, realizado ali no momento da experiência, exigindo a presença e participação total dos atuantes e dos espectadores.

Para possibilitar tal encontro houve o desenvolvimento de um processo bastante profícuo que envolveu a mim, aos alunos e aos membros da comunidade escolar que partilharam do experimento cênico "Pro Tempo Girar"[5], na condição de espectadores.

Esse processo contou com aulas-encontro semanais – com duração de noventa minutos cada – que eram divididos em três momentos: O primeiro momento das aulas-encontro era dedicado à recepção dos alunos que com o tempo se configurou como uma espécie de ritual de sacralização do espaço físico onde desenvolvíamos nossas atividades.

Ao chegar à porta do laboratório[6] os alunos retiravam os calçados e ao adentrar a sala permaneciam em silêncio enquanto buscavam um lugar no qual se posicionavam para, aproveitando o silêncio instaurado, refletir sobre como chegavam ali e iniciar seu próprio alongamento e maior tomada de consciência sobre seus corpos e as sensações que experimentavam.

[5] Nome dado ao experimento cênico resultante do processo experimentado pelos alunos ao longo dos dois semestres de trabalho com o Teatro Ritual. Tratou-se de uma encenação com duração de aproximadamente 50 minutos que se apropriou da mitologia da divindade afro-diaspórica Iansã. Esse experimento foi apresentado em duas ocasiões:Para a comunidade interna, no mezanino da biblioteca do IFRN Ceará-Mirim e no Departamento de Artes da UFRN, atingindo assim a comunidade externa.

[6] A palavra laboratório será utilizada nesse texto em dois sentidos, sendo o primeiro a referência ao espaço físico onde ocorriam as aulas-encontro, ou seja, uma sala de XX m², localizada no Núcleo de Arte e Educação Físca. Esta sala em nada diferia das demais salas destinadas às aulas teóricas ocorridas no campus, com exceção da ausência de mobília. O segundo sentido é oriundo de nossa aproximação com as práticas teatrais grotowiskianas em seu *teatrum laboratorium*, e se refere aos momentos em que experimentávamos a interação entre os alunos-atores com vistas à descoberta dos encontros que resultaram na construção tanto das figuras como da dramaturgia postas em cena.

Era comum que aproveitasse esse momento para a condução de exercícios respiratórios, já que considero, seguindo as orientações de Artaud (2006), que há ligação direta entre o modo de respirar e as emoções e os movimentos dos atores, que através do controle respiratório podem acessar não só os sons, mas também o movimento e suas emoções.

> Basicamente os exercícios respiratórios praticados se concentravam em dois tipos: 1) equilíbrio da respiração através do controle da musculatura diafragmática e 2) associação do movimento respiratório com a imaginação. Através da exploração destes exercícios era possível chegar a um pulso comum, que ditava um ritmo inicial capaz de orientar os movimentos iniciais de cada um (SIQUEIRA, 2019, p. 105).

Após esses exercícios, que sempre se transformavam em uma movimentação livre pelo espaço, os alunos eram conduzidos a permitir que os movimentos fluíssem a partir da percepção do trajeto que o ar fazia em seus corpos e das imagens que lhes viessem à tona enquanto exploravam sua própria movimentação.

Essa movimentação era direcionada então para o que chamamos de poética dos elementos, termo cunhado por Haderchpek em suas práticas com o grupo Arkhétypos, que designa o trabalho dos atores sobre seu corpo através da exploração simbólica dos elementos arquetípicos (Terra, Água, Ar e Fogo) e que nessa experiência em específico se concentrou no elemento Fogo.

Em nosso processo exploramos o elemento Fogo e buscamos perceber como ele se manifestava em nossos corpos. Quais as imagens que ele suscitava? Que memórias eram mobilizadas? Que sensações eram experimentadas por cada um de nós? Foi assim que o transformamos numa espécie de motivo – adotando aqui a acepção do termo dada por Merleau-Ponty (2013) ao comentar o trabalho do pintor Cèzanne, afirmando que a paisagem de Saint Denis, já não seria um tema, mas um "motivo" que lhe inspirou numa série de obras, obrigando-o a retomá-la diversas vezes ao longo de sua produção.

Definido o motivo – Fogo – a sequência de atividades adotadas nos levava ao segundo momento das aulas-encontro: os laboratórios com o jogo ritual, no qual os alunos imergiam nas sensações experimentadas em seus corpos para, uma vez em contato com partes de si das quais não tinham consciência, fazer emergir figuras que mobilizavam os encontros que constituíam as cenas que posteriormente foram organizadas para a construção de uma narrativa possível de ser partilhada com outras pessoas externas ao processo.

Assim, compreendemos o jogo ritual como um modo de improvisação guiado por um tema capaz de potencializar os estados do psicofísicos a partir da experiência vivida no momento presente da imersão que se pode experimentar naquele ambiente, incluindo-se aí as relações estabelecidas com os parceiros de jogo.

É importante ainda destacar que o jogo ritual pode ser situado entre o jogo dramático e o jogo teatral, já que nele os jogadores não se propõem a resolver problemas pré-estabelecidos, como ocorre nos jogos teatrais (SPOLIN, 2008), mas também não se trata da fase do "jogo pessoal" dos jogos dramáticos infantis (SLADE, 1978) nem da "brincadeira dramatizada" (LOPES, 1976).

No jogo ritual, no qual plateia e atuantes não estão rigidamente separados, os participantes vivenciam o momento da experiência, interagindo entre si sem partir de personagens ou roteiro pré-estabelecidos. As figuras surgem ao longo das várias sessões em que os movimentos e encontros ocorrem como resultado do próprio ato de estar jogando coletivamente.

> Os laboratórios desenvolvidos com os alunos aparecem, portanto, como uma situação de improvisação emersiva na qual o corpo vivo amplia suas possibilidades estesiológicas e, consequentemente das futuras cenas que serão construídas, pois estas se originam daquilo mesmo que desperta nele – o corpo – as sensações corporais, o que parece solicitar uma encarnação original, desprovida inicialmente da intenção consciente de se exprimir, dado que ainda não há preocupação com a cena, mas em viver esse mergulho em si e nas relações empáticas (SIQUEIRA, 2019, p. 196-197).

Então podemos afirmar que o jogo ritual, na abordagem que foi dada em nossa experimentação, se configura como forma de improvisação emersiva, pois possibilita aos atuantes uma imersão que "[...] ativa assim o vivo do corpo, ultrapassando os limites convencionais e conhecidos do corpo vivido e sensorial (ANDRIEU, 2014, p. 19)".

Ou seja, o jogador, tomado pelas sensações que experimenta de forma consciente, transcende essa consciência fazendo emergir da própria experiência sensível de seu corpo aspectos do seu inconsciente, que se corporificam na forma de movimentação e/ou imagens e somente num momento posterior é que são racionalizadas e organizadas através dos códigos da linguagem teatral.

Às figuras surgidas nesses laboratórios demos o nome de *figuras emersivas*, por entender que não se tratam de personagens, pois estes já são delineados por uma dramaturgia

prévia e carregam características muito específicas de individualização, já aquelas assumem uma forma mais fluida e menos individualizada, podendo ser organizadas de formas distintas ao sabor do andamento dos encontros e das descobertas de cada participante.

Os alunos e alunas experimentaram no próprio corpo as sensações e emoções que constituem as suas figuras emersivas, pois ao mergulhar no jogo ritual permitiram que a própria relação estesiológica estabelecida na experiência articulasse os sentires e sentidos de modo a possibilitar a emersão de movimentos e, portanto de um modo de se expressar que está além do domínio da consciência, mas que pode ser percebido pelo outro e pelo próprio atuante como diferentes do seu modo cotidiano de se portar no mundo.

Deu-se aí a constituição da expressividade de um outrem, que não difere inteiramente do atuante, mas que não se trata de uma personagem completamente estranha a este. Ao experimentar, em seu corpo, aquelas sensações e emoções os alunos e alunas puderam de lançar novos olhares sobre si e o modo como se relacionam cotidianamente.

Portanto, através da comparação entre suas figuras emersivas e o modo como agem cotidianamente são capazes de se compreender melhor e entender as implicações das relações sociais e de sua própria trajetória de vida no seu modo de existir no mundo. Tais sensações/emoções não são resultado de uma representação, mas emergem da própria experiência corporal de se deixar afetar, sentir e significar determinados estímulos em sua relação com o espaço no mundo vivido suscitado pela experiência imersiva do jogo ritual.

O terceiro momento das aulas-encontro era dedicado à roda de conversas, ocasião na qual cada aluno e aluna tinha liberdade para partilhar as experiências vividas, as impressões obtidas e os sentidos percebidos. Tratava-se de um espaço de abertura e aceitação mútuas. Era nesses momentos que as hipóteses narrativas eram esclarecidas e, com o passar das aulas-encontro conformávamos a dramaturgia que se instaurava, não no papel, mas no próprio corpo dos alunos e alunas.

Nesse momento, aqueles que por algum motivo tinham decidido ocupar o lugar de espectadores costumavam falar sobre as percepções que tinham tido e dos sentidos que haviam sido formulados neles. Percebíamos que estes alunos também participavam ativamente do processo e contribuíam com seus comentários, que eram, muitas vezes, incorporados na próxima sessão de jogo ritual.

Assim, aqueles movimentos que inicialmente traziam sentidos apenas para quem os executava, iam sendo partilhados e ganhavam uma significação dentro do contexto da

encenação que surgia paulatinamente, contribuindo para a organização de uma narrativa mais ou menos estruturada. Coube a mim, como professor-diretor, organizar melhor essas narrativas para dar o formato de estreia de "Pro tempo Girar".

Em paralelo à essa experiência os alunos desenvolviam também a escrita de diários sensíveis, nos quais registravam não apenas as atividades ocorridas em sala de aula, mas também as inquietações e transformações vivenciadas por eles ao longo do ano letivo. Nesses diários os alunos e alunas encontravam espaço para refletir acerca de si e dos modos de ser que experimentavam não apenas na prática do Teatro Ritual, mas em sua experiência de existir no mundo.

Significações da Experiência

Foi pela experimentação das figuras emersivas de cada atuante, que foi organizada a narrativa dos sentires e sentidos partilhados com os espectadores. Os alunos apresentaram propostas para cada um dos elementos constituintes da encenação, de modo que cada um pode propor a criação de seu próprio figurino, maquiagem e adereços que ajudassem a melhor caracterizar sua figura emersiva, bem como contribuir para a composição e organização do espaço cenográfico.

É necessário, no entanto, destacar que o mais importante da experiência que foi resumidamente apresentada nessas páginas não é o desenvolvimento de um espetáculo, ou mesmo a experimentação de técnicas de atuação ou encenação, mas a compreensão de que é possível ofertar uma Educação Sensível. Uma educação que leve em conta as experiências vividas pelos sujeitos na sua relação com o mundo e que esteja aberta aos sentires e seus sentidos, aos afetos, desejos e necessidades de seus atores, como se pode observar no excerto acima.

Não obstante a isso, mas como forma de alcançar este objetivo, é importante mencionar que na experiência aqui descrita, o Teatro e a aprendizagem acerca dele (seja ele entendido como expressão ou como linguagem) e possibilitada por ele, está na centralidade do processo de mobilização do conhecimento, portanto é ele mesmo um fenômeno educativo.

O Teatro Ritual se configurou, portanto, como uma tentativa de alcance de uma expressão primeira, capaz de tornar o fenômeno teatral uma verdadeira visitação do outro e por fim uma autorrevelação entre corpos que se deram a ver e se viram, experimentaram verdadeiramente esse corpo sensível e senciente apontado pela filosofia fenomenológica, no

contexto das aulas de Arte ofertadas nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, portanto na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

O Teatro Ritual pode ser compreendido, portanto, como mais que um conteúdo, ou uma estética teatral, mais que uma técnica de atuação ou encenação teatral, mais até que uma metodologia de ensino de Teatro, configurando-se como uma experiência de educação sensível.

A sua experimentação permitiu aos envolvidos irem além do domínio de técnicas e compreensão de uma linguagem, possibilitando o deslocamento de noções, a desmobilização de abordagens tecnicizantes do teatro e da escola, e utilitarista dos sujeitos, o que parece possibilitar a sua oferta como forma de educação sensível no contexto do Ensino Médio. As reflexões realizadas até aqui corroboram com outros estudos e pesquisas que ajudam a construir o pensamento de que as escolas (inclusive as de EPT) podem (e devem) ser espaços abertos ao sensível, plural, emancipatório e, por conseguinte humano.

Referências

ANDRIEU, Bernard. **Donner le vertige: les arts immersifs**. Liber: Montreal, 2014.

ARTAUD, Antonin. **O teatro e seu duplo**. 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CAMINHA, Iraquitan de Oliveira. A carne como Arché segundo Merleau-Ponty. In: **CAMINHA**, Iraquitan de Oliveira e NÓBREGA, Terezinha Petrúcia. (Org.). **Compêndio Merleau-Ponty**. São Paulo: LiberArs, 2016 (p. 253-261).

GROTOWSKI, Jerzy. **Para um teatro pobre**. 2 ed. Brasília: Caleidoscópio & Editora Dulcina, 2011.

HADERCHPEK, Robson Carlos. Teatro Ritual e Liminaridade: O processo de Criação do espetáculo Aboiá. In: **Anais do I Colóquio Internacional Interfaces do Imaginário: Educação cinema e religião**. João Pessoa: 2013. Disponível em: Acesso em: 20 agosto de 2019.

_____. O jogo ritual e as pedagogias do sul: práticas pedagógicas para a descolonização do ensino do teatro. In: **Moringa - Artes do Espetáculo** (UFPB), v. 9, n.1, jan/jul 2018, p. 55 a 65. Disponível em: . Acesso em: 21 de agosto de 2019.

IFRN, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. **Proposta de Trabalho das Disciplinas nos cursos técnicos de Nível Médio Integrado Regular e na Modalidade EJA**. Natal/RN, 2011. Vol. 5.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Informática na forma Integrada, presencial**. Natal/RN, IFRN, 2011b.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011[1945].

_____. **O olho e o espírito**. São Paulo: Cosac & Naify, 2013[1964a].

SIQUEIRA, Thulho Cezar Santos de. **A experiência ritualística da cena: o teatro como educação sensível no Ensino Médio**. 2019. 263f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/27376

UM DIA NO MUSEU DE ARTE: ENTRE IMAGENS DE PUBLICIDADE E A EDUCAÇÃO EM ARTES VISUAIS

Gustavo Chaves Machado[1] – UnB
Luiz Carlos Pinheiro Ferreira[2] – UnB

Agência Financiadora: CAPES

Resumo
Este artigo apresenta reflexões acerca dos estudos sobre educação em artes visuais, cultura visual e publicidade, com o objetivo de pensar como determinadas imagens de produção publicitária afetam e envolvem o campo da educação formal e não-formal, considerando que estas imagens de publicidade circulam em diferentes espaços de formação e aprendizagem. O objeto de estudo compreende uma produção audiovisual publicitária que destaca o lançamento do novo veículo da marca Renault no Brasil, o Renault Captur. Portanto, a partir deste objeto publicitário, torna-se relevante questionar como a produção, circulação e compartilhamento de imagens de publicidade despertam o interesse no campo da educação em artes visuais, considerando o enfoque narrativo, persuasivo e, sobretudo, reflexivo para o contexto formativo dos estudantes.
Palavras-chave: Educação. Artes visuais. Publicidade.

Introdução

O presente trabalho parte do interesse em pensar sobre as imagens, sua estrutura, função narrativa e direcionamento social. Algumas produções audiovisuais, de viés publicitário, apresentam em suas narrativas imagens de arte e sua relação com o produto anunciado. Estas produções publicitárias divulgam determinadas mensagens ao público e de diferentes formas. Nesta perspectiva, o objeto apresentado como mote para o texto é o filme publicitário "Renault

[1] Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do Departamento de Artes Visuais da Universidade de Brasília, na Linha de Pesquisa: Educação em Artes Visuais, sob orientação do Professor Dr. Luiz Carlos Pinheiro Ferreira. Especialista em História Cultural (FH/UFG), graduado em Licenciatura em Artes Visuais (FAV/UFG) e Publicidade e Propaganda (Faculdade Araguaia). Bolsista CAPES. E-mail: gustavo.labirinto@gmail.com

[2] Doutor em Arte e Cultura Visual pelo PPGACV da Faculdade de Artes Visuais da UFG. Mestre em Educação pelo PPGE da UFF/Niterói/RJ e Licenciado em Educação Artística com Habilitação em História da Arte pela UERJ. Professor Adjunto do Departamento de Artes Visuais da Universidade de Brasília e credenciado no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – PPGAV. E-mail: pinferreira@unb.br

Captur. Design à Primeira Vista"[3], pertencente à marca Renault e que divulga o novo modelo automotivo lançado no Brasil em 2017.

Fig 1. Imagem retirada da página oficial de imprensa da Renault no Brasil. 2017. Link: http://imprensa.renault.com.br/release/item/campanha-de-lancamento-do-renault-captur-valoriza-o-design-sensual-e-elegante-do-novo-suv/pt

O cenário de divulgação do carro é o Museu de Arte Contemporânea de Niterói - Rio de Janeiro. A intenção investigativa apresenta reflexões entre o objeto publicitário e o campo da educação em artes visuais.

Observamos ser frequente o uso de imagens com diferentes funções em nosso meio social. Muitas destas imagens podem ter diferentes tipos de interpretação e sentido. Neste caso, cada pessoa, por exemplo, pode ter uma experiência diferente em relação a uma determinada imagem. "O ser humano pensa visualmente. As imagens agem diretamente sobre a percepção do cérebro, impressionando primeiro para serem depois analisadas, ao contrário do que acontece com as palavras" (STRUNCK, 2007, p. 52). Ainda, segundo o autor tudo que vemos pode nos comunicar alguma coisa, especialmente, se considerarmos as cores, formas e texturas.

Nesse sentido, o campo da educação em artes visuais representa um lugar promissor para experimentar pedagogicamente determinadas imagens no processo de ensino e aprendizagem, onde é possível envolver múltiplas alternativas de interpretação de imagens. Muitas vezes, em sala de aula, uma imagem apresentada por um professor ou professora pode determinar uma infinidade de sentidos por parte da classe de estudantes. Aqui, neste caso, busco enfatizar imagens que podem ter outra perspectiva, abordagem e significado e que podem não

[3] Para mais informações, acesse: http://imprensa.renault.com.br/release/item/campanha-de-lancamento-do-renault-captur-valoriza-o-design-sensual-e-elegante-do-novo-suv/pt.

estar longe do processo de pensar a educação em artes visuais. Estas são imagens que podem participar de uma observação educativa frente alguns processos envolvendo um espaço não-formal de ensino. Segundo Gohn (2006, p. 27) "Considera-se a educação não-formal como uma área de conhecimento ainda em construção". E ainda sobre este campo, o autor destaca de forma importante os acontecimentos que colaboram na formação de uma educação não-formal para o sujeito, "[…] e a educação não-formal é aquela que se aprende "no mundo da vida", via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas" (GOHN, 2006, p. 28). Pois bem, como as imagens são recorrentes, participativas e se encontram inseridas em suas mais variadas formas, jeitos, texturas e fundamentos em nosso meio, o exercício de observar com reflexão e crítica tudo isto é, sem dúvida, essencial para quem se dedica ao processo de ensinar artes visuais.

Imagens de publicidade em sala de aula: reflexões na Educação em Artes Visuais

Para algumas pessoas a ideia de utilizar imagens de publicidade na educação em artes visuais pode soar de forma estranha. Mas, ao pensarmos na frequência de imagens que são produzidas e que circulam nos mais diversos ambientes em que vivemos, esta ideia pode começar a fazer sentido e ganhar margem para possíveis aproximações em espaços formais e não-formais de ensino, por exemplo.

Estamos partindo das possibilidades de imagens que encontramos desde o momento em que acordamos e, também, até o momento em que voltamos para nossas casas. De uma forma ainda ampla, nos referimos às imagens que circulam pelos aparelhos celulares, televisores, computadores e, também, nas imagens que encontramos nas fachadas de lojas, nos muros das esquinas, nos pontos de ônibus, nos postes, nas roupas de várias pessoas e nas escolas. Todas estas imagens envolvem o ambiente urbano em que nos encontramos e tornam-se presentes em nossas vidas, de uma forma ou de outra.

E é através deste pensamento que começamos a caminhar para uma proposta pedagógica no contexto da educação em artes visuais. São com estas imagens que circulam fora do espaço escolar que estamos nos atentando neste momento. Em certas ocasiões, parecem comuns alguns relatos de docentes em artes visuais que nos fazem pensar que as imagens de arte europeia já legitimadas e catalogadas em livros didáticos não fazem grande sentido e, por mais que possam chamar algum tipo de atenção ou curiosidade, muitas vezes são tratadas com certo desinteresse pelos estudantes. Por outro lado, existem imagens que acompanham e fazem parte de uma forma

direta e mais específica da vida de muitos destes estudantes. É válido ressaltar que este ponto não possui o intuito de enfatizar valores e níveis de importância ou comparação entre imagens. As imagens estabelecidas no contexto da história da arte europeia possuem seu grau de importância para o universo de estudo das artes visuais e a proposta não é de criar nenhum tipo de dicotomia ou mesmo uma hierarquização de valores neste quesito. Mas, ao mesmo tempo, outras imagens fora do contexto da história da arte europeia podem ter determinados valores pelo contexto que carregam e na forma como agem, interferem e criam dinâmicas na vida de diferentes estudantes. Estas imagens podem ter relevância para as artes visuais e, ainda, auxiliarem professores/professoras a compreenderem melhor a vida de cada estudante. Nesse sentido, situamos o presente estudo no contexto dos estudos da cultura visual e buscamos colocar em foco esta discussão sobre aproximações entre as imagens de publicidade e o contexto da educação em artes visuais.

Estas imagens de publicidade podem fazer, provavelmente, algum sentido com diferentes níveis de particularidade para cada estudante. Assim, pode ser algo carregado de múltiplos significados e subjetividade por parte de quem produz e observa.

Possíveis diálogos entre imagens de publicidade e a educação em artes visuais a partir das perspectivas de estudo da cultura visual

Através dos estudos da cultura visual o diálogo entre imagens abre novos caminhos e, assim, outras interpretações e sentidos para pensarmos o campo de estudo e prática na educação em artes visuais. Para justificar os motivos em recorrer ao campo da cultura visual, torna-se necessário expor fundamentações teóricas que,

> Inicialmente, pode-se caracterizar uma definição abrangente que aproxima o conceito de cultura visual da diversidade do mundo das imagens, das representações visuais, dos processos de visualização e de modelos de visualidade. W. J. T. Mitchell (1994) cunhou nos anos 90, nos EUA, a expressão pictorial turn para tratar a discussão teórica que se desenvolveu sobre a imagem. Mitchell chama de pictorial turn o que poderíamos traduzir como virada pictórica, enfatizando o figurado como representação visual. Martin Jay (2002), por sua vez, acompanhando essa vertente abrangente da definição de cultura visual substitui a categoria de pictorial turn pela de visual turn ou virada visual. Abandona a ênfase no pictórico, ou figurado, para acentuar o visual e a visualização (KNAUSS, 2008, p. 154-155).

Embarcando nesta profundidade de conceitos que envolvem a cultura visual, também se torna interessante ressaltar o posicionamento de Hernández (2010), que ressalta as

possibilidades de interpretações nos estudos envolvendo aspectos visuais, ao apontar o seguinte trecho:

> Atrevo-me a esboçar uma primeira tomada de posição: a contextualização das práticas de visualização na vida cotidiana. Mas sei bem que, com isso, não fecho o tema, pois, quando se fala, hoje, de cultura visual, tomam-na com pelo menos três sentidos: (a) um campo de estudo que indaga sobre as práticas de olhar e os efeitos do olhar sobre quem olha; (b) um guarda-chuva sob o qual se incluem imagens, objetos e artefatos do passado e do presente que dão conta de como vemos e somos vistos; (c) uma condição cultural que, especialmente, na época atual, marcada por nossas relações com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), afeta o modo como vemos a nós mesmos e ao mundo (HERNÁNDEZ, 2010, p. 77).

Com possibilidades de ampliar o estudo sobre imagem, a cultural visual se mostra aberta as mais diferentes interpretações e pode auxiliar nas formas de trabalho envolvendo a educação em artes visuais. As práticas de ver as imagens que circulam em nosso meio, mostram como é importante salientar discussões e os impactos causados pelos conteúdos e mensagens que compartilham. Estas inquietações sobre as imagens que a cultura visual nos proporciona, auxiliam na busca por discussões sociais recorrentes em nossa sociedade. As experiências com as imagens podem contribuir em uma formação crítica e reflexiva, pois:

> A cultura visual é um campo de estudo emergente e transdisciplinar que se fundamenta no princípio de que as práticas do ver são construídas social e culturalmente. Considerando o alargamento, a vitalidade e a pregnância dessas práticas, a cultura visual discute impactos e implicações das experiências de ver e ser visto na contemporaneidade (TOURINHO, 2011, p. 4).

Considerando que atualmente existe uma produção de imagens em larga escala, em vários suportes e programas, as reflexões de Tourinho (2011) se mostram pertinentes e contribuem no pensamento sobre utilizar imagens de publicidade na educação em artes visuais, por exemplo. E, buscando aproximações com o campo da publicidade, destacamos:

> Toda publicidade se desenvolve em torno de sentimentos e de tudo que afeta os interesses humanos: o bom e o mau, o confortável e o não confortável, o grande e o pequeno, o sublime e o ridículo, etc., criam fatos que geram sentimentos, produzem reações e formam idéias (SANT'ANNA, 1998, p. 145).

A referência de Sant'anna (1998) nos permite refletir sobre o poder das imagens de publicidade, que envolvem diferentes reações no comportamento humano. Além disso, Segundo Aldrighi (1995, p. 57), [...] "propaganda trabalha com arte, criatividade, raciocínio, moda, cultura, psicologia, tecnologia, enfim, um complicado composto de valores e manifestações da capacidade humana". Por oferecer pontos de discussão sobre as formas de percepção, as emoções e como proporcionam ideias, as imagens de publicidade são de interesse para o estudo da cultura visual, sobretudo, ao considerar que

> A educação da cultura visual cruza abordagens da arte e das ciências sociais visando um olhar crítico e investigativo em relação às imagens e aos modos de ver, valorizando a imaginação, o prazer e a crítica como constituintes das práticas de produção e interpretação de visualidades. Ao compreender arte e imagem como cultura, a cultura visual explora usos e possibilidades educativas e pedagógicas de um amplo espectro de visualidades que inclui imagens de arte, ficção, publicidade, entretenimento e informação (TOURINHO, 2011, p. 4).

Anteriormente, dissemos que a busca pelas possibilidades de estudo de imagens que não fazem parte do repertório da história da arte europeia é uma forma de estabelecer aproximações em espaços de educação em artes visuais e, neste caso, sem a intenção de criar atritos ou comparações sobre graus de superioridade ou inferioridade. A questão é apresentar outros caminhos que não sejam os de recorrer as já estabelecidas narrativas da história da arte criada no continente europeu,

> Ou seja, ainda hoje a educação artística continua insistindo, de forma muito habitual, em enfatizar a história da arte como assunto consagrado, com uma direção unívoca e ocidental, o que configura um reforço das distâncias existentes entre a produção contemporânea e as possibilidades de visionado, de protagonismo e de ação das pessoas (MIRANDA, 2012, p. 77).

Por isso, ao pensar nas imagens de publicidade em um ambiente que promove estudos em educação em artes visuais, torna-se relevante compreender a partir de Tavin (2008), que estas práticas de trabalho com imagens e experiências no campo da educação em artes visuais foram tomadas em décadas passadas com uma atenção especial por parte de nomes como: Vincent Lanier, June King McFee, Laura Chapman e Brent e Marjory Wilson. Apesar das referências de Tavin (2008) serem dos Estados Unidos e, de certa forma, com registros entre os anos 50 a 80 do século passado, o contexto é extremamente importante e faz sentido ao

pensarmos nos dias atuais. Tavin (2008) destaca as inquietações de Vincent Lanier em relação às concepções de arte que faziam parte da disciplina de arte educação e que não pareciam envolver de uma forma próxima o universo dos estudantes. Assim:

> Em 1966, Lanier aguçou sua crítica sobre a preocupação da arte educação com a arte erudita argumentando que alguns professores inculcam nos alunos um "padrão de gosto formulado para adultos" (1966a, p.76). Lanier acreditava que "nossos estudantes, em geral, não atuam nas belas artes do modo como professores de arte as definem" (p.77). Ele via a divisão entre as concepções de arte dos professores e o interesse dos estudantes por "rock n'roll, gibis, filmes de festa em praias, programas de televisão, passos de dança com nomes exóticos, e ídolos de cabelos compridos" (p.77). (TAVIN, 2008, p. 12).

Estas observações de Tavin (2008) em relação aos apontamentos de Lanier no processo de ensino na arte educação nos Estados Unidos mostram como imagens do cotidiano dos estudantes podem direcionar possibilidades de trabalho na educação em artes visuais. Considerando que para muitos estudantes as imagens referentes às belas artes não são próximas, familiares e pertencentes às vidas dos mesmos, podemos abrir espaço para discutir outras imagens e, assim, criar formas de aproximação e desenvolver outros contextos de forma educativa.

Possibilidades didáticas: a educação em artes visuais e imagens de publicidade

Ter apresentado alguns pontos da fundamentação teórica sobre a cultura visual foi essencial para abrir espaço para a discussão de imagens de publicidade em uma proposta de educação em artes visuais. Por ser um campo abrangente e transdisciplinar, a cultura visual envolve aspectos de ver que problematizam nossas relações de mundo, pois "conhecer em quais contextos gerais nos movemos atualmente com respeito às imagens visuais e à arte é uma condição fundamental de análise e reflexão para a educação artística […]" (MIRANDA, 2012, p. 76). Nesse aspecto, tais contextos tornam-se relevante, especialmente, para reconhecer as proposições teóricas e práticas dos educadores em seus respectivos entornos cotidianos.

De acordo com Miranda (2012) percebemos a importância de conhecermos os contextos nos quais as imagens se encontram inseridas. Buscar construir o olhar com atenção é uma forma de aproximar os debates e reflexões sobre assuntos que podem estar em nosso cotidiano e no de muitos estudantes, mas que podem passar despercebidos. De acordo com Miranda (2012, p.

76) "A época contemporânea apresenta numerosos repertórios de cultura visual construídos desde os espaços da arte, da comunicação corporativa, da publicidade, dentre outros".

O pensamento de Miranda (2012) contribui para pensar nos estudos das imagens de publicidade na educação em artes visuais. Desta forma, através de imagens publicitárias, é possível criar contextos e discussões sobre diversas temáticas que estejam configuradas nas mensagens e formas do objeto visual. Nesse caminho, temos o apontando de Martins (2008, p. 33), ao enfatizar que,

> Ao pesquisar e estudar o caráter mutante das imagens e dos objetos artísticos analisando-os como artefatos sociais, a cultura visual busca ajudar aos indivíduos, mas especialmente, aos alunos, a construir um olhar crítico em relação ao poder das imagens, auxiliando-os a desenvolver um sentido de responsabilidade diante das liberdades decorrentes desse poder.

Imagens de publicidade em uma proposta de estudo a partir da educação em artes visuais podem auxiliar nos debates, nas críticas e na reflexão sobre o cotidiano, tecnologias, mídia e demais áreas que englobam, principalmente, temáticas sociais e culturais como,

> A possibilidade de interpretações que negociem ou subvertam os sentidos predeterminados pelos produtores midiáticos e que transformem a imagem midiática em objetos de reflexão sobre a vida da cultura contemporânea é mais um argumento para questionar aqueles educadores que se negam a se apropriar dessas imagens (MARTINS; SÉRVIO, 2012, p. 2012).

Acima é possível reforçar este pensamento sobre as possibilidades de interpretações por parte das imagens midiáticas, como o caso das imagens publicitárias, onde os repertórios de diversos estudantes podem contribuir para amplas discussões sobre sociedade, visibilidade, consumo e outros assuntos, pois,

> Observar o potencial das imagens no contexto do cotidiano é estar atento as demandas do popular e do erudito e, também, a criação e interpretação de novas imagens, sobretudo, em virtude da rapidez e persuasão de alguns programas de televisão, comerciais, músicas e outras visualidades presentes na contemporaneidade, visualidades que roubam a cena e, consequentemente, o interesse dos nossos alunos (FERREIRA, 2015, p. 222).

Podemos perceber como é importante salientar este olhar observador em relação as imagens no contexto do cotidiano, como é demonstrado acima por Ferreira (2015). Desta forma,

imagens de publicidade fazem parte deste nosso cotidiano da cidade, dos movimentos urbanos e afins, principalmente com o objetivo de

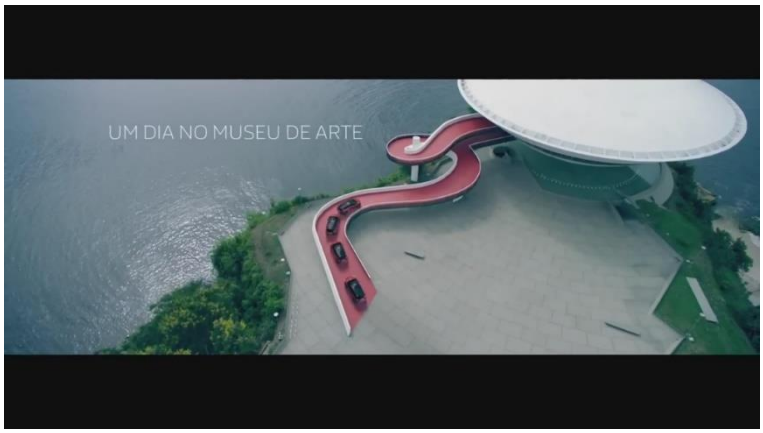
> Pensar a experiência do olhar sobre as imagens midiáticas publicitárias como um momento ativo permite-nos mais do que simplesmente a constatação da multiplicidade de interpretações para uma imagem, desloca nossa atenção para o questionamento sobre o porquê de alguns sentidos tornarem-se amplamente compartilhados, tornarem-se hegemônicos, e outros não. Pode oportunizar produtivas discussões sobre os repertórios culturais que possibilitam esses olhares, ou, dizendo melhor, sobre como o modo como eles são construídos em negociação marcada por desiguais relações de poder entre as mídias, as instituições culturais por excelência da chamada sociedade do consumo e/ou do espetáculo, suas ações globais e as diversas matrizes periféricas que marcam os contextos específicos a partir dos quais se constroem esses olhares. Permite-nos refletir sobre o papel da imagem na vida dessa cultura mundializada e os interesses (democráticos, sociais e éticos) que ainda insistem em resistir à sua sedução (MARTINS; SÉRVIO, 2012, p. 23).

As imagens de publicidade podem nos oferecer um repertório relevante de ideias e ações, oportunizando discussões para refletirmos sobre o cotidiano de um modo complexo e, assim, estabelecer críticas e inquietações que envolvam o consumo, formas de posicionamento social, determinados padrões visuais, quais os sentidos das mensagens divulgadas e como estes elementos afetam ou não as nossas vidas enquanto sujeitos e corpos que se encontram inseridos na cidade, no planeta.

Um dia no museu de arte: aproximações entre imagens de publicidade e a educação em artes visuais

Uma possibilidade de estudo envolvendo imagens de publicidade e a educação em artes visuais, por intermédio da perspectiva da cultura visual, pode ser voltada para questionamentos frente as visualidades aplicadas nos exemplos e escolhas das imagens.

Fig 2: imagem retirada do filme publicitário "Renault Captur. Design à Primeira Vista". 2017. Link: https://www.youtube.com/watch?v=KThvvEv-wRU.



Como parte de um estudo em desenvolvimento no contexto de uma pesquisa de mestrado[4], "Um dia no museu de arte" é o título que faz parte da produção publicitária de 2017 que apresenta o Renault Captur no Brasil, novo modelo de automóvel da marca francesa Renault. A narrativa publicitária mostra os carros em momentos semelhantes aos de uma visita guiada. E é com esta proposta que procuramos pensar nas interfaces entre as imagens de publicidade e o contexto da educação em artes visuais.

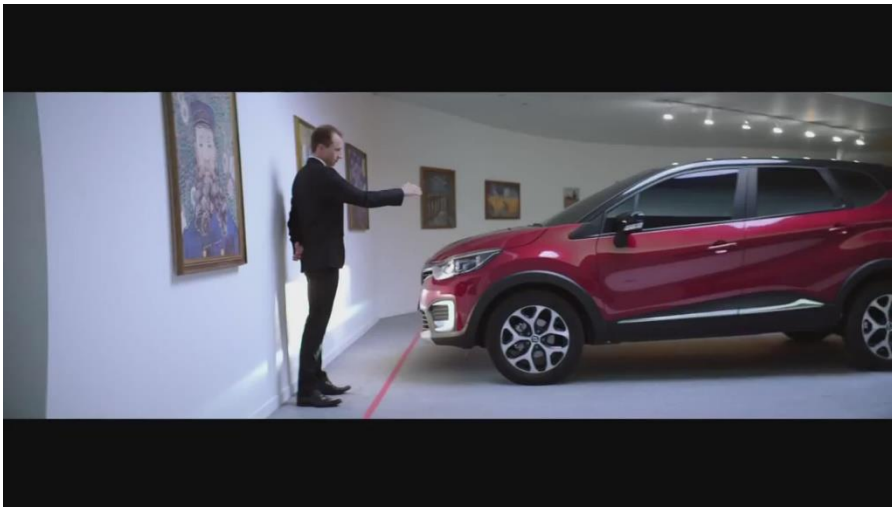
Depois de buscar fundamentações teóricas para relacionar os motivos em aproximar imagens de publicidade e a educação em artes visuais, torna-se importante pensar em questionamentos sobre a produção específica.

Figura 3: imagem retirada do filme publicitário "Renault Captur. Design à Primeira Vista". 2017. Link: https://www.youtube.com/watch?v=KThvvEv-wRU.

[4] Projeto de pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade de Brasília – PPGAV/UnB, contemplado com bolsa pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (2019/2).

A ideia reside em uma proposição que possa acontecer em algum espaço formativo para desenvolver o trabalho no contexto da educação em artes visuais, onde os estudantes sintam-se provocados e estimulados com as mensagens criadas dentro da narrativa publicitária. Como estas ideias são propositivas e dialogam com reflexões, procuramos levantar pressupostos de que o ato de ter um carro como objeto de arte e em um espaço legitimado de arte crie, assim, dúvidas, críticas e apontamentos sobre como os estudantes observam tudo aquilo.

Fig 4: imagem retirada do filme publicitário "Renault Captur. Design à Primeira Vista". 2017. Link: https://www.youtube.com/watch?v=KThvvEv-wRU.



O exercício pode voltar-se para a reflexão dos espaços institucionais de arte, de como eles entendem o carro como sendo este possível objeto de arte, de como ocorre a utilização do espaço de arte em uma propaganda. Estas observações são levantamentos para um momento ainda a ser definido. Porém, a partir das referências utilizadas na produção deste artigo, torna-se possível a relação de trabalho com sentido pedagógico na aproximação entre imagens de publicidade e a educação em artes visuais.

Considerações Finais

Ao pensar que o objeto escolhido é uma produção publicitária, pode ser possível que as intencionalidades tenham uma relação mais próxima da comunicação do que com o próprio campo da educação em artes visuais. Mas, ao olharmos com atenção o objeto, podemos refletir sobre o papel da educação em artes visuais neste processo. É algo muito provocativo e conflituoso, de fato, mas vale ressaltar que por meio de aproximações de discussões da cultural visual, estas imagens podem tomar diferentes formas interpretativas e garantirem algum sentido

para o ensino de artes visuais. Assim, podemos refletir sobre imagens recorrentes em situações comuns, imagens de caráter televisivo, impresso e até do campo digital na relação social que encontramos em nossos mais diversos ambientes. A partir das diversas abordagens de estudo da cultural visual, torna-se válido refletir sobre como é interessante e desafiador trabalhar com diversas imagens que se manifestam em várias formas, plataformas e situações e de como elas podem implicar e afetar a vida de todos nós. A produção audiovisual que divulga o carro Renault Captur, por exemplo, que apresenta um objeto publicitário no museu de arte, proporcionou questionamentos sobre como podemos imaginar esta relação com o museu, em pleno século XXI. Ainda, neste caminho, pensar nas abordagens educativas que acontecem em uma situação de visitação guiada no espaço de arte.

Para além disso, evidenciar o assunto sobre quem usufrui e ocupa este tipo de espaço institucionalizado de arte. Neste caso, não é apenas focar no carro como objeto publicitário que possui o valor de arte, mas imaginar como estes sentidos provocam e determinam pensamentos e significados sobre um local que, em teoria, se diz aberto para todo o público.

Referências

ALDRIGHI, Vera: et al. **Tudo que você queria saber sobre propaganda e ninguém teve a paciência para explicar**. São Paulo: Atlas. 1995.

FERREIRA, Luiz Carlos Pinheiro. **Mo(vi)mentos Autobiográficos:** historiando fragmentos narrativos de experiências de vida docente e discente em Artes Visuais. Goiânia, 2015. 329 f. Tese (Doutorado em Arte e Cultura Visual) - Universidade Federal de Goiás.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: avaliação e políticas públicas na educação, Rio de Janeiro, v. 14, n50, p. 27 – 38. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf.

HERNANDÉZ, Fernando. **Para a Erina ninguém diz nada…** E nós não podemos fazer o que queremos: a educação da cultura visual na educação infantil. In: MARTINS, Raimundo, TOURINHO, Irene (Orgs.). Cultura Visual e infância: Quando as imagens invadem a escola... Santa Maria: Editora da UFSM, 2010. 248p

KNAUSS, Paulo. **Aproximações disciplinares**: história, arte, imagem. Anos 90, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 151-168, dez. 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Arte/artigos/hist_arte_im.pdf.

MARTINS, Raimundo. **Das belas artes a cultura visual:** enfoques e deslocamentos. In: Visualidade e educação (Coleção desenredos). Goiânia: Funape, 2008. p. 25-35.

MARTINS, Raimundo. **Imagem, Identidade e Escola. Rio de Janeiro:** Tv Escola, 2011 (Boletim da Série Cultura Visual e Escola - Programa Salto para o Futuro).

MARTINS, Raimundo; **SÉRVIO**, Pablo. P. P. **Diálogo intercultural, diferença e nomadismo**: interpretações do vt birdman (coca-cola). In: MARTINS, Raimundo; MARTINS, Alice Fátima. (Orgs.). Coleção desenredos - interações com visualidades em contextos de ensinar e aprender. Goiânia: UFG/FAV FUNAPE, 2012, v. 7, p. 13-46.

MIRANDA, Fernando. **Pós-produção educativa:** a possibilidade das imagens. In: MARTINS, Raimundo.; TOURINHO, Irene. (Orgs.). Culturas das imagens: desafios para a arte e para a educação. Santa Maria: Editora UFSM, 2012. p. 75-96.

SANT'ANNA, Armando. **Propaganda:** teoria, técnica e prática. 6a Edição, revista e atualizada. São Paulo: Pioneira, 1996.

TAVIN, Kevin M. **Antecedentes críticos da cultura visual na arte educação nos Estados Unidos.** In: MARTINS, Raimundo. Visualidade e educação (Coleção desenredos). Goiânia: Funape, 2008. p. 11-24.

TOURINHO, Irene; **MARTINS**, Raimundo. **Circunstâncias e ingerências da cultura visual**. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). Educação da cultura visual: conceitos e contextos. Santa Maria: Editora UFSM, 2011. p. 51-68.

VIGIAR, PUNIR E ESCOLHER: NASCIMENTO DA PRISÃO ESTÉTICA: RECEPÇÃO DAS VISUALIDADES DO VIDEOCLIPE MAIS ACESSADO DO YOUTUBE BRASILEIRO EM 2018

Luiz Espíndola de Carvalho Júnior[1] – PPGACV/UFG

Resumo
Este artigo, fruto de uma investigação de doutorado em andamento, discute o conceito desenvolvido por Foucault em Vigiar e Punir, em que práticas podem ser induzidas por relações sociais, de poder, indicando que práticas estéticas podem ser induzidas por influências externas, o que aconteceria nas visualidades presentes nos audiovisuais do Youtube Brasileiro, com recorte neste artigo para o ano de 2018. A Cultura Visual forneceu a fundamentação para a análise das imagens coletadas. As considerações finais, mesmo que provisórias, pertencentes a uma investigação em andamento, apontam para uma forte predominância de acessos em videoclipes com certas características estilísticas.
Palavras-chave: Cultura Visual. Foucault. Youtube.

Introdução

O aparecimento do videoclipe na cena musical de massas mudou a forma como a música era consumida até então (TREVISAN, 2011): a música passou a ser 'vista', além de 'escutada', "foi a emissora MUSIC TELEVISION (MTV), criada na década de 80, que deu a este [videoclipe] a devida importância, tornando-se referência de uma estética" (ibidem, p.4). Na contemporaneidade, devido à força que o portal Youtube conquistou como site hegemônico para a recepção de videoclipes, este artigo remete à constatação proposta por Foucault (2014) no qual *vigiar e punir as práticas, as pessoas, as relações sociais, os corpos, acabam por* conduzir as escolhas e, com efeito capazes de produzir implicações estéticas ligadas às experiências visuais em sistemas educacionais formais e *não formais como são as redes sociais. Nesse campo, com suas múltiplas e singulares aprendizagens e recepções de visualidades*, suspeitamos da emergência de uma nova percepção da indústria cultural na atualidade (Rago,2010), área passível de diálogo com os Estudos de Cultura Visual (Barbosa,2011). O estudo de determinados vídeos propagandeados pelo *Youtube Rewind Brasil* podem ser

[1] Doutorando em Artes do Programa de Pós-Graduação em Artes e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás. Mestre em Música na Contemporaneidade e Graduado em Canto pela mesma Universidade.

pensados como tecnologias políticas produtoras de efeitos nas recepções de visualidades, observando-se o simulacro estético ancorado no controle social que as instituições produzem na vida cultural do indivíduo: *vigiar*, *punir* e consequentemente ***escolher*** (esclarecendo que a escolha aqui é estética) resulta em um sistema de vigilância e poder invisível, internacional e globalizado (Foucault,2014). Um novo paradigma de experiências estéticas e visuais pode eclodir da compreensão de *como* estas aprendizagens ocorrem em contextos ligados à influência do *cyberspace* e ao controle estético-filosófico advindo de conteúdos pré-fabricados e suas significações para os Estudos de Cultura Visual.

Este artigo tem como objeto de estudo as visualidades decorrentes do videoclipe mais acessado[2] no *Youtube* brasileiro em 2018, visando a percepção teórica da influência midiática do *Youtube* nas escolhas de vídeos a serem acessados pelo usuário. Foram usadas enquanto propostas metodológicas de abordagem, teorizações de Michel Foucault acerca do poder e das relações sociais, considerando em como se dão as mediações entre as imagens e suas recepções em processos de educação formal e *não formal* no gosto estético dos indivíduos, sem perder de vista as possibilidades colocadas pelos mecanismos relacionados à Indústria Cultural[3], e os estudos de Cultura Visual, tendo aqui a definição dada por Knaus, "que aproxima o conceito de cultura visual da diversidade do mundo das imagens, das representações visuais, dos processos de visualização" (Knauss,2008, p.154), aglutinando à definição de Martin Jay de que o advento da cultura visual não pode separar os objetos visuais de seu contexto (Jay,2002). Mirzoeff contribui para esta discussão quando percebe que a Cultura Visual não se apóia apenas em imagens mas da "tendência moderna de figurar ou visualizar a existência" (Mirzoeff,1999, p.5), sem deixar de ressaltar que é um campo de conhecimentos em que o diálogo com outros saberes está na base de sua origem

> A cultura visual tem se apresentado, na contemporaneidade, como um campo de estudos transdisciplinar, cuja referencialidade encontra espaço em áreas diversas do conhecimento, como a Educação, a Arte, a História, os Estudos Culturais, a Psicanálise, a Antropologia etc... (Faheina,2013, p.110).

[2] A referência é o videoclipe mais acessado no Youtube brasileiro, no ano de 2018, divulgado pelo portal Rewind Youtube. Disponível em https://www.youtube.com/channel/UCBpgFbU6rXQyJiYSn58MjVg. Acesso em 04/09/2019.

[3]O conceito de Indústria Cultural definido por Adorno (2007) pode ser resumido da seguinte forma: tentativa de padronizar a produção artística objetivando um produto comercial e de fácil reprodução em série. Essa indústria orienta e leva à massificação cultural, à produção de videoclipes comerciais.

Salienta-se o surgimento do binômio processos sociais x artefatos visuais, buscando "entender a imagem, o olhar e a visualidade enquanto construções humanas, social e historicamente situadas" (CAMPOS,2013, p.21).

Nesta perspectiva, consideramos que a obra "Vigiar e Punir" (Foucault, 2014) inspirou este artigo pois suscitou-nos, teoricamente, uma leitura de que os indivíduos agem impulsionados por forças externas que os levam a tomar decisões, e dentre estas escolhas estão as possibilidades estéticas e sua correlação com os audiovisuais. Ao lado das práticas de Vigiar e Punir, incluímos a prática de *Escolher*, possibilitando ampliar as investigações para escolhas estéticas dentro da abordagem com o tema a ser pesquisado.

Desenvolvimento

A Cultura Visual possibilita uma abertura epistêmica voltada para oferecer possibilidades de criticidade quanto ao estatuto das imagens e seu papel nas relações sociais e nas relações de poder. Não há como negar suas preocupações com as questões da subjetividade e nas relações entre os sujeitos que interagem nas experiências de Educação em Cultura Visual, abrindo possibilidades pedagógicas para organizar e comunicar o conhecimento. Este mesmo conhecimento, gerado por instituições, pode levar o fruidor estético a buscar por certas escolhas estéticas em uma experiência com uma Cultura Visual possível. Sobre este campo de estudos são considerados dois elementos:

> [...] as formas culturais ligadas ao olhar e que chamamos de práticas de "visualidade"; e o estudo de um amplo espectro de artefatos visuais que vão além daqueles coletados e apresentados nas instituições de arte. (HERNÁNDEZ,2005, p.13, tradução minha).

Deve-se considerar a Cultura Visual como campo de estudos em que a

> [...] cultura fragmentada chamada pós-moderna poderia ser mais bem pensada como visual. Isso permite a discussão proposta pelo autor ao definir o pós-moderno pela cultura visual. A cultura visual se define, então, como o contexto da cultura contemporânea recente[...](Knauss,2008, p.156).

que dialoga intensamente com a História Cultural, Antropologia, Estudos Culturais, Semiótica e Sociologia, com variadas perspectivas téorico-metodológicas (Faheina,2013, p.111). Seu objeto são os "artefatos materiais [...] produzidos pelo trabalho ou pela ação e pela imaginação

dos seres humanos com finalidades estéticas, simbólicas, rituais ou político-ideológicas" (HERNÁNDEZ ,2000, p.134). Na atualidade, a visualidade desempenha papel importante na vida contemporânea: um campo em aberto, marcado pela mutabilidade das representações e dos artefatos visuais (Faheina,2013) razão pela qual a Cultura Visual ao invés de: "[...] perseguir um objetivo enciclopédico [...], deve aceitar seu status mutável e provisório, dada a constante formação - e reformulação - dos meios visuais contemporâneos e seus usos e propriedades" (HERNÁNDEZ,2005, p.13, tradução minha). Sendo assim, o Cinema, tal como os videoclipes, podem ser estudados pela Cultura Visual

> De fato, a comunicação através do cinema fundamenta-se, sobretudo, na manipulação da imagem fílmica, que corresponde à seleção de determinados aspectos da realidade, registrados, particularmente, nos planos e nas tomadas do cinema (Faheina,2013, p.114).

O videoclipe mais acessado no Youtube brasileiro em 2018 foi Largado às Traças com a dupla sertaneja Zé Neto e Cristiano, possuindo 658.019.407 visualizações[4], com duração de 4 minutos.

O número de visualizações e a duração do audiovisual apontam para um produto estandartizado, planejado pela Indústria Cultural para ser consumido massivamente. (ADORNO, 2007).

Fig 1 - Print Screen do Videoclipe Mais Acessado em 2018 no Youtube Brasileiro. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=WcTRQXtXJPs. Acesso em 05/09/2019.

Letra: Meu orgulho caiu quando subiu o álcool
Aí deu ruim pra mim
E, pra piorar, 'tá tocando um modão
De arrastar o chifre no asfalto
'Tô tentando te esquecer
Mas meu coração não entende

[4] Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=WcTRQXtXJPs. Acesso em 05/09/2019.

De novo, eu fechando esse bar
Afogando a saudade num querosene
Vou beijando esse copo, abraçando as garrafas
Solidão é companheira nesse risca faca
Enquanto 'cê não volta, eu 'tô largado às traças
Maldito sentimento que nunca se acaba
Vou beijando esse copo, abraçando as garrafas
Solidão é companheira nesse risca faca
Enquanto 'cê não volta, eu 'tô largado às traças
Maldito sentimento que nunca se acaba
Ô ô ô, ô ô ô
A falta de você, bebida não ameniza
Ô ô ô, ô ô ô
'Tô tentando apagar fogo com gasolina

A visualidade apresentada remete à cidade contemporânea, com substrato no cenário e figurinos utilizados; o audiovisual é classificado como 'sertanejo universitário' pela mídia e público, mas os cantores vestem figurinos que nos remetem à moda urbana, com camisas com cores elegantes e design arrojado, combinadas com calças jeans e tênis. Contrapondo-se a esta primeira impressão, temos a evocação visual de alguns elementos ligados ao campo: uso da sanfona, instrumento típico da música sertaneja (inclusive a chamada música 'de raiz sertaneja'; este hibridismo identitário (HALL, 2005) faz-se presente no 'mix' entre campo e cidade, evocando significados que vão além das imagens mostradas (JAY, 2002). A interconexão entre cultura, imagem e sociedade reforça o que Foucault denominou como vigiar e punir: determinadas práticas podem ser reforçadas ou rejeitadas pela sociedade em que está imersa, provocando reforço ou 'desaprovação' acerca de determinadas escolhas, aqui com viés de escolha estética: apoiados pelos mecanismos indefectíveis da Indústria Cultural, os audiovisuais planejados e produzidos pelos produtores culturais hegemônicos, induzem os receptores a consumirem os audiovisuais em melhor colocação no Youtube (Sugestões oferecidas pelo Youtube em sua página inicial), provocando assim um *moto perpétuo* que impulsiona as visualizações dos vídeos ranqueados pelo Youtube. Nos videoclipes, aqui considerados como audiovisuais, percebe-se a mudança que corrompe os modelos narrativos tradicionais: a polissemia dos audiovisuais contemporâneos, com fruição pelo Youtube, representou uma virada imagética na TV e agora no ciberespaço: "o cinema [audiovisual] se afasta do tempo narrativo e se aproxima do que poderíamos chamar de tempo-sonho, em que o estado mental da pessoa a desconecta da [...] organização do espaço causal entre passado, presente e futuro"(MUANIS, 2012).

Traçando um paralelo com as exibições cinematográficas contemporâneas, percebe-se que a tecnologia empregada é parte integrante do 'fazer artístico' do cinema, levando ao novo sensorium preconizado por Benjamin (2009) e materializado pela infinidade de '*devices*' que são produtores e fruidores ao mesmo tempo, permitindo produzir e assistir filmes, o que levou a produção de conteúdo multimídia ao alcance de todos: "[...]um número cada vez maior de pessoas passou a produzir suas próprias histórias, para compartilhar entre seus pares, ou para disponibilizar a públicos diversificados" (Martins,2017, p.8).

Carlsson (1999) permite analisar os videoclipes baseados nos muitos fluxos informacionais audiovisuais que interagem entre som e imagem em três aspectos: 1- Clipe de Performance. Quadros performáticos do(s) intérprete(s). Aqui performance indica o desempenho do artista, cantando, tocando ou dançando. 2 – Clipe de Narrativa. Pequeno filme mudo com música ao fundo. 3 – Clipe de Arte. Não apresenta narrativa visual perceptível (TREVISAN, 2011) nem intérpretes "dublando" a música. Considerando esta classificação, percebe-se que o objeto de análise deste artigo é um CLIPE DE PERFORMANCE, pois evidencia o desempenho performático dos cantores e dos músicos que os acompanham, não lançando mão de narrativas complexas ou elementos que pudessem incluí-lo como clipe de arte. A comunicação visual é direta, conectada com a letra e não prescindindo do receptor esforço para compreender o processo recepção – transmissão; pode-se dizer que é um show de uma música só, para consumo imediato, como se os receptores estivessem em um show dos artistas, inferindo assim, que o Youtube trouxe um simulacro artístico cibernético que 'substitui' o show ao vivo, dialogando, novamente, com Benjamin e o seu chamado *novo sensorium.* (BENJAMIN, 2009).

Pode-se inferir que as produções cinematográficas deram origem aos chamados videoclipes[5]. A sua definição conceitual exige diálogo com vários autores para ampliarmos a visão de produto estandartizado tão complexo; Inicialmente, a definição de videoclipe é de que "[...] o clipe é um gênero audiovisual multifacetado que revela uma tendência atual de integração de um grande número de recursos e estratégias multissemióticos" (Mozdzenski, 2012, p.2)[6]. Esta definição nos remete à consideração de Soares (2009) de que o videoclipe

[5]O primeiro videoclipe produzido foi o Bohemian Rhapsody da banda Queen, em 1975, inaugurando um novo paradigma: lançamento do clipe para testar a reação do público quanto à música inserida no videoclipe, buscando alavancar as posteriores vendagens (Pinto,2014).

[6]Prosseguindo neste caminho conceitual, Pontes define videolipe como: [...]um pequeno filme, um curta-metragem, cuja duração está atrelada (mas não restrita) ao início e fim do som de uma única música [...] Ele é a ilustração, a versão filmada, de uma canção" (Pontes,2003,p.48,grifos nossos).

também impulsiona a venda da imagem do artista, possuindo grande interesse sob o aspecto retórico no estudo de vídeos musicais. Nessa linha, Mozdzenski, quando comenta os clipes de Madonna, salienta o que o videoclipe significa na contemporaneidade para os artistas, principalmente os videoclipes ancorados no cyberspace:

> A autoimagem construída nos videoclipes que salientam a performatividade da cantora tende a destacar a sua identidade como performer, isto é, como alguém com talento e habilidades artísticas especiais (Mozdzenski,2014, p.108).

Esta imagem construída em torno da artista (representada aqui por Madonna), a separa das pessoas 'comuns' alimentando a possibilidade de incentivar a escolha estética por esta artista, por se tornar 'inatingível', apartada da humanidade. A perda da 'aura artística' (Benjamin,2009) por intermédio da reprodutibilidade técnica do videoclipe é compensada pelo 'culto à personalidade estandartizada' (Graw, 2017), levando-nos a perceber o conceito de Poder, relacionado à Foucault. Este desenvolveu uma visão particular sobre o poder, distanciando de visões tradicionais como a de Weber e Marx. O poder, na sua acepção seria "como uma ação sobre outras ações, todas elas pulverizadas, distribuídas, capilarizadas, manifestações de uma vontade de potência cujo objetivo é estruturar o campo das ações alheias" (Veiga-Neto,2000, p.23). O poder "não é algo que se adquira, arrebata ou compartilhe [...]não há no princípio das relações de poder, e como matriz geral, uma oposição binária e global entre os dominadores e dominados" (Foucault,1988,p.89). Este Poder, manifesto em suas modalidades de exercício e de relações, teria condições de influir nas escolhas estéticas dos indivíduos? Como os sujeitos seriam construídos nesses processos?[7]

Ao lado destas considerações teóricas, pode-se incluir reflexões (1992) (GOODWIN, 1993) em que nos videoclipes, a sonoridade da música motiva certas referências cromáticas, ou ainda, um conjunto de formas abstratas correspondentes. A correlação entre música e imagem, extrapola conjecturas simplistas, possuindo estreita correlação entre o visual e o musical, se ancorando na circulação de elementos visuais do pop, nas redes sociais, comerciais e performances ao vivo. Pode-se destacar a detecção de artistas que 'vendem' a imagem de bem sucedidos financeiramente, com excelente saúde e uma vida com poucas preocupações

[7]Concordo com Foucault quando se tem a noção de que "o sujeito, enquanto entidade portadora dessa essência perene, não existe. O que existe são diferentes constituições de um sujeito, que não é dado definitivamente, mas que a cada instante é fundado e refundado na história"(Fonseca,1994). Seria a construção dos sujeitos pelo poder, pelas práticas.

aparentes; seria este o 'artista ideal', formado para ser consumido pelo Capitalismo Industrial, apoiado no 'fim da história'? (FUKUYAMA, 1992)

Paralelamente a essas informações, constatações e reflexões, foi observado que uma das principais *engrenagens* utilizadas para a massificação de visualidades contemporâneas, através de videoclipes, filmes e tutorais, massificação essa já preconizada pelos teóricos da Indústria Cultural, como por exemplo, Theodor Adorno (ADORNO, 2007), é o site *Youtube.*

O *Youtube (*Burgess, 2009, p.17) surgiu no ano de 2005. Foi comprado pelo *Google* em outubro de 2006, devido ao seu sucesso estrondoso. É um portal de vídeos, videoclipes e filmes acessado em todo o mundo. *Youtube* vem da união das palavras *You* (você) e *Tube* (tubo) em inglês. Visando o enfoque deste projeto de doutorado é importante mencionar ainda que desde 2010 o *Youtube* criou o *Youtube Rewind*, que traz a relação das videoclipes mais acessadas durante cada ano e que desde 2012 o *Youtube Rewind* brasileiro tem atuado também nesse sentido: isto facilita o acesso a dados quantitativos oficiais e confiáveis.

O videoclipe será entendido aqui como as visualidades que acompanham música, mas que "problematiza os produtos da mídia trazendo parcerias e conceitos de criação que tensionam valores acerca de uma carga artística para estes objetos, possibilitando análises além da junção reducionista da música com imagem" (Soares,2007, p.2).

A ligação do videoclipe com o conteúdo sonoro, e seu aspecto além deste, fica evidenciado quando

> [...] a imagem confere qualidades ao som, ao mesmo tempo que a performance do videoclipe parte de um material expressivo significante [...] o videoclipe não consiste em um produto limitado que compreende somente os aspecto visual e sonoro (ibidem, pg.93).

O videoclipe ultrapassa a função de produto e se remete à experiência

> sobre os significados que seu aspecto visual tem sobre, não somente o prazer que podemos obter a partir de determinada música, mas, sobre os significados que os atribuímos e, por extensão, como os analisamos e compreendemos (Railton; Watson, 2011, p.7, tradução Lisita Pinto).

Sendo assim, proponho pensar o videoclipe "enveredando-se por diferentes caminhos do sensorial com o intuito de produzir novos diálogos e significados por meio da experiência" (Pinto, 2014, p.94), podendo até, extrapolar para a percepção do videoclipe como uma obra de

arte, contemporânea, cibernética e massificada, apoiada pelos estudos teóricos em Cultura Visual.

Ao lado dessas autores, Thiago Sant´Anna aproxima as percepções foucaultianas das imagens fotográficas, interpelação que, em minha opinião, pode ser ampliada para os videoclipes:

> Para apresentar caminhos para análise de imagens fotográficas produzidas e veiculadas acerca da sociedade goiana na Cidade de Goiás, no século XIX, no esforço de analisar as representações da normatização dos corpos, dos comportamentos e das relações sociais, manusearemos categorias de análise colhidas no campo de algumas teorizações de Michel Foucault e da Cultura Visual (SANT'ANNA, 2011, p.398).

Considerações Finais

Com o advento do videoclipe, a música foi agregada por imagens, o chamado audiovisual na contemporaneidade, direcionados a um público específico e com grande sofisticação tecnológica envolvida. A união entre som e imagem (SALLES, 2008) constrói novos sentidos, abrindo possibilidades para a construção de inúmeras paisagens visuais e sonoras, que se desenvolverão de acordo com as demandas mercadológicas impulsionadas pelo Capitalismo Global.

Os estudos que envolvem, mídia, educação e conceitos desenvolvidos por Foucault, estão em franca expansão, e espero que este artigo instigue outros estudantes/pesquisadores a buscarem correlações mais profundas entre a aprendizagem formal, informal e as novas tecnologias, não esquecendo-se das implicações estéticas que se traduzem em infinitas escolhas propiciadas pelo advento da internet. Novos escritos teóricos, alinhados com textos clássicos da literatura, podem dar conta deste fenômeno complexo, a escolha de conteúdos estéticos influenciados por micropoderes Foucaultianos e elocubrações planejadas por produtores artísticos que tem ênfase no público que consome Arte Cibernética massificada. As investigações continuam.

Referências

ADORNO, T. **Indústria cultural e sociedade**. 5a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

BARBOSA, A. M. A cultura visual antes da cultura visual. **Educação**, v. 34, n. 3, p. 293–301, 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/9288/6778>. .

BENJAMIN, W. **A Obra de Arte na Era da Sua Reprodutibilidade Técnica**. 1a ed. Lisboa: Relógio D'água, 2009.

BURGESS, J. **YouTube e a Revolução Digital**. 1a ed. São Paulo: Aleph, 2009.

CAMPOS, R. A cultura visual e o olhar antropológico. **2013**, v. 10, n. 1, p. 17–37, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/23083>.

CARLSSON, S. Audiovisual Poetry or Commercial Salad of Images? **Musiikin Suunta**, v. 21, n. 2, 1999.

FAHEINA, E. F. A. CULTURA VISUAL , CINEMA E EDUCAÇÃO. **Revista Temas em Educação**, v. 22, n. 1, p. 110–119, 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rteo/article/download/17538/10060>. .

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Le Livros, 2014.

FUKUYAMA, F. **O Fim da História e o Último Homem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

GOODWIN, A. **Fatal Distractions: MTV meets postmodern theory. In: Frith, S. (Ed.). Sound and vision: the music video reader.** London: Routledge, 1993.

GRAW, I. Quando a vida sai para trabalhar: Andy Warhol. **Ars**, v. 15, n. 29, p. 244–261, 2017. São Paulo.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 10a ed. São Paulo: DP&A, 2005.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho.** Porto Alegre: ArtMed, 2000.

HERNÁNDEZ, F. ?De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual? **EDUCAÇÃO E REALIDADE**, v. 34, n. 40, p. 9–34, 2005. Porto Alegre. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/12413>.

JAY, M. That visual turn. **Journal of Visual Culture**, v. 1, n. 1, p. 87–92, 2002. Pasadena.

KNAUSS, P. Aproximações disciplinares: história, arte e imagem. **Anos 90**, v. 15, n. 28, p.

151–168, dez. 2008. Porto Alegre. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ppghist/anos90/28/28art8.pdf>.

MARTINS, A. F. Sobre aprender com o cinema. **Revista Digital do LAV**, v. 10, p. 6–16, 2017. Santa Maria.

MIRZOEFF, N. **An Introduction To V i s u a l Culture**. New York: Routledge, 1999.

MOZDZENSKI, L. **Youtube Na Sala De Aula : a Aprendizagem Através Dos Videoclipes**.

Recife: 4º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, 2012.

MOZDZENSKI, L. As configurações genéricas e multimodais do videoclipe. **Signo**, v. 38, n. 64, p. 100–117, 2014.

MUANIS, F. A imagem-ritmo e o videoclipe no audiovisual. **Galáxia**, n. 24, p. 64–76, 2012.

SALLES, F. M. DE. A natureza e a arte: a simbiose do som e da imagem. **XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, p. 1–14, 2008.

PINTO, L. R. M. **A POÉTICA DOS ESTRANHOS NO VIDEOCLIPE "ELECTRIC**

GUITAR" A PARTIR DOS DISCURSOS VIDEOGRÁFICOS DE LADY GAGA.Goiânia: Dissertação Faculdade de Artes Visuais UFG, 2014.

RAGO, M. Foucault e as Estéticas da Existência. **Revista Aulas**, , n. 7, 2010. Campinas.

RAILTON, D.; **WATSON**, P. **Music Video and the Politics of Representation**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2011.

SALLES, F. M. DE. A natureza e a arte: a simbiose do som e da imagem. **XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, p. 1–14, 2008.

SANT'ANNA, T. FOTOGRAFIA, PODER E SUJEITO: INSPIRAÇÕES FOUCAULTIANAS PARA ANÁLISE DE IMAGENS. **IV Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual**, p. 397–405, jun. 2011. Goiânia.

SOARES, T. **O videoclipe como articulador dos gêneros televisivo e musical**. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação IX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação da Região Nordeste – Salvador – BA, 2007.

SOARES, T. **A CONSTRUÇÃO IMAGÉTICA DOS VIDEOCLIPES: CANÇÃO,GÊNEROS E PERFORMANCE NA ANÁLISE DE AUDIOVISUAIS DA CULTURAMIDIÁTICA**. Sal: Tese Doutorado Comunicação UFBA, 2009.

TREVISAN, M. K. **A ERA MTV: ANÁLISE DA ESTÉTICA DE VIDEOCLIPE (1984-2009)**. Porto Alegre: Tese - PUC Rio Grande do Sul, 2011.

VEIGA-NETO, A. **Michel Foucault e os Estudos Culturais**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

RODAS DE CONVERSA

Grupo de Trabalho
História e Memória

A ARTE DE CAMINHAR: PERCURSOS DE AUTORIA DA FORMAÇÃO DE UMA ARTE-EDUCADORA

Lílian Freire Noronha[1] – UFAM

Resumo
Este trabalho possui caráter qualitativo e tem como objetivo geral investigar os episódios que delinearam a caminhada da pesquisadora antes e durante a formação na Licenciatura em Artes Visuais e que, sob a ótica de percursos de autoria, consequentemente, impactará na sua construção na qualidade de futura Arte-Educadora, assim como na produção de conhecimentos que desenvolverá na sua prática pedagógica. Para tanto, a pesquisadora parte da metodologia da A/R/Tografia, à luz da vertente da Pesquisa Educacional Baseada em Arte – PEBA, discorrendo acerca de acontecimentos, relacionados a sua história de vida, que direta ou indiretamente corroboraram para a sua constituição enquanto sujeito autor da própria história, enquanto sujeito estudante de graduação (futura professora), e, enquanto sujeito pesquisador.
Palavras-chave: Percursos de Autoria. Narrativas. A/R/Tografia.

Introdução

Na pesquisa em arte e educação muito se tem questionado, nas últimas décadas, acerca de novos métodos para a produção de conhecimento, como atestado por Charréu (2018, p. 18) ao enfatizar que há "um número crescente de acadêmicos e pesquisadores que têm explorado as possibilidades de abordagem à pesquisa em seus aspectos mais sensíveis e emocionais, para além de outras dimensões artísticas". Por essa perspectiva, sair da zona de conforto ao fazer pesquisa acaba por proporcionar a abertura de um campo no qual o novo se faz presente permitindo o diálogo com diferentes linguagens tanto da arte como da educação. Assim, na visão de Carvalho e Immianovsky (2017, p. 223-224), "[...] entender ou discutir arte de nosso tempo envolve a compreensão de que a estética da contemporaneidade está entrecortada por elementos não mais canônicos, como em outros tempos marcados até a arte moderna".

[1] Graduanda do curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) possui bacharelado em Ciências Contábeis (UFAM), com Especialização em Educação e Mestrado em Ensino Tecnológico, ambos, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) no qual é servidora pública no cargo de Auditora Federal. Desenvolve pesquisas na área de Formação de Professores, Educação Inclusiva e Arte-Educação. E-mail: lilian.ifam@gmail.com / lilian@ifam.edu.br

Nesse contexto e, também, acreditando que os saberes docentes são adquiridos ao longo da caminhada e que os variados eventos que ocorrem na vida podem contribuir para a construção de identidades outras, esta pesquisa buscou investigar os episódios que delinearam a caminhada da pesquisadora antes e durante a formação na Licenciatura em Artes Visuais e que, sob a ótica de percursos de autoria, consequentemente, impactará na sua construção na qualidade de futura Arte-Educadora, assim como na produção de conhecimentos que desenvolverá na sua prática pedagógica.

Corrobora, nesse sentido, Finger (1988, p. 84) quando, discorrendo sobre a história de vida como parte do processo de formação, afirma que é uma tomada de consciência e que "valoriza uma compreensão que se desenrola no interior da pessoa, sobretudo em relação a vivências e experiências que tiveram lugar no decurso da sua história de vida". Na mesma linha, Tardif (2014, p. 38), acrescenta que "os saberes docentes vão sendo construídos ao longo da trajetória individual de cada professor e bem antes de sua própria formação inicial", sendo edificados fora da sala de aula em suas relações junto a amigos, familiares, comunidades e sociedade como um todo orgânico.

A partir desse entendimento inicial, igualmente, faz-se necessário explanar acerca do percurso de autoria que transforma a pesquisadora no objeto do próprio estudo nesse movimento de ser estudante, artista e de tornar-se professora, ou seja, "[...], nos estudos qualitativos, [nos quais] o próprio pesquisador se constitui no instrumento principal que, por meio da interação com a realidade, coleta dados sobre ela" (SANDÍN ESTEBAN, 2010, p. 129).

Logo, o momento em que o pesquisador se apropria, também, da função de autor é o momento no qual mergulha na sua subjetividade para trabalhar a realidade a sua volta.

> Essa etapa (em que o sujeito sai da posição de enunciador para se transformar em autor) é por demais importante porque é o momento em que se deve despertar no aprendiz a consciência do símbolo, fazendo com que essa produção não seja apenas um aglomerado de frases descontextualizadas, mas uma manifestação discursiva na qual as marcas de autoria não seja amplamente estabelecidas e onde se possa compreender as condições de produção e o processo em que se dá ascensão por parte do sujeito, de seu papel de autor. Tal ascensão implica numa inserção do sujeito numa pressuposta realidade, em que o mesmo possa captar as manifestações culturais e os elementos que se fundem em sua própria construção, instaurando uma posição de responsabilidade no contexto histórico e social e se colocando na origem do seu dizer (BORGES; MOREIRA, 2004, p. 460).

Para tanto, no percurso de autoria serão utilizadas narrativas por parte da pesquisadora para "contar" as histórias que delinearam sua formação docente. A respeito disso, o narrador

> [...] seleciona e analisa fatos, experiências, pessoas e estágios relevantes de sua vida, interpretando sua história pessoal, o contexto e as contingências do curso da própria vida, criando um texto no qual tem uma voz privilegiada, imprime uma tônica subjetiva aos fatos e pessoas, transita entre o real e o ficcional, inscreve-se, de modo claro ou latente, em uma realidade social e se constrói como uma individualidade histórica (CHIZZOTTI, 2006, p. 103).

O pesquisador/professor, ao trabalhar com percursos de autoria e narrativas, além de considerar suas bases de origem e resgatar, para a interlocução com seus alunos, quando de sua atuação docente, experiências vividas que muitos dos alunos com os quais interage estão vivenciando naquele momento, também, cria/potencializa dispositivos para o empoderamento e a resistência visando uma emancipação crítica frente aos percalços da caminhada.

Isto posto, a pesquisadora partiu dos princípios A/R/Tográficos, com foco na Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA), para realizar o diálogo de registros fotográficos com as narrativas utilizadas nos percursos de autoria, visto que através da leitura de uma imagem é possível haver uma conexão entre vivência e experiência. Por essa perspectiva, merece destaque Elliot Eisner que "nas décadas de 70 e 80 desenvolveu estudos acerca de pesquisas baseadas em arte na Universidade de Stanford, nos Estados Unidos" (DIAS, 2013)[2].

A metodologia da A/R/Tografia, ou seja, Pesquisa Educacional Baseada em Arte – PEBA, cujo fragmento das três primeiras letras, de acordo com Dias (2013, p. 25), retorna o significado em inglês de "Artist, Reseacher, Teacher" desperta o sentido de artista-pesquisador-professor numa mescla dessas identidades para, a partir de então, se obter uma pesquisa que permeia a vida do pesquisador levando-o a dialogar ora como artista, ora pesquisador, ora como professor para a produção de conhecimento. Logo, escolher a A/R/Tografia é, de certo modo, ser escolhido por ela.

> (...) uma prática de pesquisa é implicada em nossa própria vida. A escolha de uma prática de pesquisa entre outras, diz respeito ao modo como fomos e estamos subjetivadas, como entramos no jogo de saberes e como nos relacionamos com o poder. Por isso, não escolhemos, de um arsenal de métodos, aquele que melhor nos atende, mas somos escolhidos (e esta expressão tem, na maioria das vezes, um sabor amargo) pelo que foi

[2] No Brasil as pesquisas de Belidson Dias da Universidade de Brasília em conjunto com a professora Rita Irwin, da Universidade de Columbia no Canadá originaram publicações baseadas na A/R/Tografia.

> historicamente possível de ser anunciado; que para nós adquiriu sentidos, e que também nos significou, nos subjetivou, nos sujeitou (CORAZZA, 2002, p. 124).

A PEBA, através da inserção de percursos de criação artística, na verdade está utilizando-se de "modos criativos de representação que reflitam a riqueza e a complexidade das amostras e dados de pesquisa e desse modo promovem múltiplos níveis de envolvimento, que são simultaneamente cognitivos e emocionais" (DIAS, 2013, p. 23-24).

Diante dessas justificativas expostas, a presente pesquisa, que entrelaça a escrita, narrada através de percurso de autoria, com a imagem, tem seu caminho traçado nas seções seguintes. Nesse momento, saio da fala em terceira pessoa e passo para a primeira com o intuito de relatar minha caminhada. Sendo assim, meu nome é Lílian Freire Noronha e meu percurso de autoria inicia-se nesse instante.

Primeiros passos da caminhada

Olhei para aquela caixa enorme que estava em cima da mesa e que minha mãe abria tão delicadamente. Ela foi tirando vários pacotes plastificados e depois foi rasgando os plásticos que envolviam umas apostilas coloridas. Eram fascículos de uma coleção com 52 unidades. A coleção chamava-se "Eu também sei desenhar". Acho que foi o primeiro momento na minha vida, que contava com apenas quatro anos, que eu senti uma felicidade absurda. Minha mãe, que sempre estava rodeada por tintas e pincéis para pintar tecidos, colocou todos os fascículos espalhados na mesa junto com uma caixa dupla de lápis de cor, outra caixa de lápis de cera e uma de tinta guache e disse para mim: "Agora é sua vez!".

E, assim, eu comecei a desenhar e a pintar. Já com seis anos, quando iniciei a alfabetização num conceituado colégio da cidade de Manaus, pude ter contato com variadas técnicas para desenvolver um conteúdo artístico. Tínhamos aulas de desenho e pintura (mesmo assim, meus desenhos iniciais eram bem simplórios!) e trabalhávamos com argila e gesso para modelagem de esculturas. Claro que falar em "esculturas" quando se tem seis anos de idade é superestimar o episódio.

Fig 1. Desenho realizado para guarda dos boletins, 1979 – Manaus – AM.

Lembro-me que nesse mesmo colégio tinha uma saleta que dava acesso à diretoria geral. Nela havia quadros com diversas pinturas que ocupava inteiramente uma das paredes e que me prendiam a atenção a ponto de ficar sentada olhando por longo tempo (até um dos professores ou o próprio diretor me achar e me "reconduzir" a minha sala de aula) hipnotizada pelo colorido das imagens e a paz que elas me proporcionavam e, certamente, observando tanta pintura na minha infância, não é de se admirar que me aventurasse com rabiscos e pinceladas a todo o momento.

Somo a esse cenário inicial de desenhos, pinturas e "esculturas", a música que, também, foi relevante na construção de minha identidade. Meus pais queriam que eu aprendesse algum instrumento musical. Dessa forma, posso mencionar que no meu quarto havia flauta doce, piano, pandeiro, sanfona e acordeons (no plural mesmo! Meu pai me deu uma e minha mãe outra, sendo que as duas eram iguais).

De todos os instrumentos musicais, somente o piano tocou meu coração. Mas, confesso que não tenho aptidão para a música como gostaria. No entanto, sigo tocando, como no dito popular "Má zo méno", o meu companheiro atual, um teclado, que eu chamo carinhosamente de "Dorminhoco" porque fica mais em silêncio do que produzindo som.

Fig 2. Teclado "Dorminhoco", 2017 – Manaus – AM.

E, nesse contexto, fui crescendo, tendo em meus pais e no colégio onde estudava os incentivos necessários para desenvolver habilidades com as artes. "Evidentemente, cada aluno em particular – criança ou adulto – terá seus próprios interesses estéticos, ponto a partir do qual ele poderá ser levado para um envolvimento mais amplo. Para um, poderá ser a colcha da vovó,

para outro, pôsteres de artistas. Devemos explorar esses interesses pessoais" (BARBOSA, 2011, p. 50).

Caminhando e cantando

Seguindo a canção, iniciei o antigo 2º grau (hoje denominado ensino médio). Escola pública, pois meu pai, nessa época, já havia perdido quase todo o nosso patrimônio. A Economia não estava boa e o país andava com os bolsos para fora das calças. E, claro, eu precisava de uma formação que proporcionasse um retorno mais rápido.

Entrei, então, através de um processo seletivo, no colégio Estadual Sólon de Lucena para o curso de Técnico em Contabilidade. Assim, montava balanços patrimoniais pela manhã e quando saía das aulas, à tarde, passava na Praça Heliodoro Balbi, mais conhecida como "Praça da Polícia", e lá ficava sentada com uma prancheta numa mão e um lápis na outra. Ficava desenhando o casario que havia no entorno. Queria fazer Arquitetura, porque Artes não daria dinheiro para me sustentar, e, depois que se passa por um processo de falência na família, você acaba pensando mais no dinheiro mesmo. A Arquitetura me daria a chance de trabalhar, de certa forma, com arte. Contudo, ao concluir o ensino técnico e ter que "escolher" que curso superior faria na então chamada Universidade do Amazonas – UA (atualmente intitulada Universidade Federal do Amazonas – UFAM), acabei optando pelo curso com o qual já tinha familiaridade. Entrei para Ciências Contábeis. E continuei os balanços, agora num órgão federal. Havia sido aprovada no meu primeiro concurso público.

Nessa época, década de 90, nem de longe eu via arte, mas já mantinha um olhar apaixonado pela docência. Continuei caminhando e "cantando", pois, já pagava meus próprios boletos. Nessa caminhada (cuja estrada foi extensa e de barro) fui aprovada em outros concursos públicos e a cada nomeação era um degrau a mais, financeiramente falando. Até que o último concurso que prestei, em 2008, na área na qual fui formada, era vinculado ao Ministério da Educação (MEC). Observei, então, a concatenação dos acontecimentos, cuja sensação, Gombrich (2008, p. 538) descreve tão bem: "Sentimos que tudo se encontra em seu lugar, nada é casual ou impreciso. Cada forma se destaca nitidamente, e podemos visualizá-la como um corpo sólido e firme".

Nesse órgão, o convívio com alunos e professores despertou novamente a vontade de um contato maior com a docência, mas eu era de outra área. Não tinha a formação adequada para lecionar. O caminho vai seguindo e no ano de 2010 realizei uma viagem a trabalho para a

Salvador, na Bahia. Assim que desci do avião, senti o cheiro de arte no ar. Aquela cidade é pura arte! Não tenho como descrever em palavras, e, nem mesmo em imagens, o que senti em cada esquina, em cada igreja, em cada rua, em cada caminho. Ainda não era professora, mas a arte estava ali e estava em mim outra vez.

Fig 3. Viagem a Salvador, 2010 – Salvador – BA.

Ainda, no mesmo caminho, mas já com a arte mais presente na minha vida, através de estudos individuais e inserção de atividades, dediquei mais tempo a fotografia para o desenvolvimento de uma cultura visual. Assim, no ano de 2012, retratei, através de fotos e filmagens, a enchente que ocorreu em Manaus. Tal ação, que iniciou despida de pretensões, despertou uma consciência social, ao trabalhar as imagens. Tourinho e Martins (2011, p. 53), ao comentarem acerca da cultura visual, explanam que "seus objetos de estudo e produção incluem não apenas materiais visuais [...], mas, também, modos de ver, sentir e imaginar".

Fig 4. Enchente – Praça XV de Novembro, 2012 – Manaus – AM.

Paralelo a isso, voltei à atenção para minha formação novamente. Comecei a fazer uma Especialização em Educação e, poucos anos depois, fui aprovada para um Programa de Mestrado em Ensino Tecnológico. A partir desse momento pude perceber os caminhos que a vida percorre para te levar ao encontro do que se deseja. O programa ampliou o meu olhar e ressignificou minha percepção, pois muito do que eu imaginava pertencer ao universo da educação, pareceu-me equivocado e engessado, apresentando conceitos rasos.

O programa, ademais, proporcionou-me a experiência de docência, através do estágio que realizei pelo programa, na UFAM. Fui "PROFESSORA" de alunos do primeiro e quarto períodos do curso de História. O que era para ser, apenas, o estágio num único período, se estendeu por dois semestres, tendo o convívio com alunos e com o professor titular. Aprendendo

a fazer planejamento, regência de sala, aplicar provas, dinâmicas em grupo, aprendendo a ser feliz.

Ao final dos dois anos e realizada a defesa da minha dissertação, veio a certeza de que precisava fazer uma licenciatura para suprir a lacuna na minha formação e poder finalmente exercer a docência. Surgia, então, um novo questionamento: Qual seria a licenciatura que arrebataria o meu coração e me proporcionaria prazer na caminhada?

Mudando o caminho

Quando criança, eu olhava os potes de tinta da minha mãe por horas e me perguntava se um dia conseguiria colocar no papel tudo aquilo que estava na minha imaginação. Nunes (2003, p. 76) descreve essa percepção como uma fantasia poética "Os sons e as cores que verdadeiramente exprimem algo são aqueles que a imaginação vê e que existem por efeito da fantasia poética".

Fig 5. Produção – Desenhos a lápis, aquarela, nanquim, carvão e pastel seco, 2017/2018 – Manaus – AM.

Eu li um livro cuja autora solicitava ao leitor que olhasse para sua vida e colocasse no papel o que sempre esteve presente nela. Aquilo que mesmo nas piores situações sempre esteve lá, pois essa seria a resposta para descobrir a sua missão enquanto ser humano. Eu não precisei nem mesmo fazer o teste, apenas parar o ritmo um pouco, sentar numa cadeira e refletir, pois tudo estava ali. Sempre esteve! A arte, em cada segmento dela, se fazia presente na minha história de vida, através do desenho, da pintura, da fotografia, da filmagem, da escultura, do artesanato que, também, sempre fiz. Eu tinha a minha resposta.

Então, realizei as provas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e, durante o Sistema de Seleção Unificada – SISU, optei pelo curso de licenciatura em Artes Visuais da UFAM. Obtive uma pontuação alta e a primeira colocação para o curso, com a sensação de que dessa vez estava no caminho certo.

Fig 6. Produção – Acrílica (em curso), arte conceitual, dinâmica e fotografia, 2017/2018 – Manaus – AM.

Iniciava-se uma nova etapa. No primeiro dia de aula na universidade, houve uma reunião de boas vindas com vários professores da Faculdade de Artes – FAARTES. Olhando cada rosto que estava na sala, foi inevitável não me recordar do primeiro dia de aula da minha primeira faculdade. A excitação era a mesma, só a quantidade de velas no bolo que aumentou. E, não vou negar, isso tem um peso. Ser estudante de Artes, numa época cuja sociedade encontra-se em ebulição nas vertentes social, humana, econômica e política e, estar com "quarenta e tantos anos" numa sala cuja maioria dos alunos é jovem, é quase uma contradição.

O primeiro período foi maravilhoso! Conheci professores excelentes e, alguns, posso dizer, inspiradores. Acho que o mérito está em saber inspirar os alunos, não basta que eles apenas aprendam. Cito um desses professores inspiradores, o que lecionou Metodologia da Pesquisa (disciplina que já havia cursado no 2º grau, na graduação, na Especialização e no Mestrado, mas quis fazer novamente). O método que ele utilizou durante todo o período fez os alunos "botarem a mão na massa" mesmo. Fizemos um *sketchbook* manual, contando sobre as coisas que nos inspiravam desde cores, artistas, figuras geométricas até tipos de gravuras e músicas. A quantidade dos temas pedidos era extensa, mas mesmo trabalhando e estudando outras disciplinas e estando muito cansada, quando chegava ao meu apartamento, depois de tomar um banho e me alimentar, fazer o *sketchbook* havia se tornado um ritual prazeroso.

E, nessa linha, foram tantos outros trabalhos que esse professor (verdadeiro mestre na essência) solicitou. O último foi para os alunos levarem uma lista de itens para a sala de aula para aprendermos a como fazer referência de um título. Tínhamos nas mãos livros, CD's, DVD's, jornais, revistas, recorte de sites, dicionários, entre tantas outras coisas. A sala inteira envolvida nessa atividade. Eu fiquei olhando para os alunos e para o professor naquele momento e me perguntando se conseguiria ser assim, se conseguiria "inspirar pessoas ao meu redor". Há pouco tempo o encontrei nas ruas de Manaus e conversamos um pouco e eu disse a ele o quanto havia me inspirado, na sua simplicidade, ele sorriu e seguiu.

Fig 7. Produção – Nanquim, pastilha de vidro, fotografia, caneta gel, artesanato, 2018/2019 – Manaus – AM.

Não posso deixar de mencionar a inspiração que outro professor me proporcionou quando de suas aulas em rodas de conversa acerca de temáticas variadas. Realizamos uma dinâmica em grupo que por todos os artefatos utilizados mais parecia um teatro em sala. Envolveu a todos os alunos e a produção de conhecimento podia ser observada e sentida.

Os períodos seguintes se sucederam e cada um foi mostrando suas possibilidades e ampliando as minhas possíveis construções para trabalhar uma sala de aula. Era o momento de observar, aprender, e testar habilidades e me perguntar em qual caminho poderia dar mais ênfase. Foi, então, que separei um cômodo do meu apartamento e montei um atelier que, a princípio, contemplava vários segmentos, tais como: pintura, desenho, artesanato. Investi em móveis e em materiais para estimular minhas habilidades. Foi nesse período que minha produção teve mais qualidade técnica. Produzi desenhos e pinturas. Na escrita, iniciei a fase final de um livro que estou escrevendo. Produzi, também, capítulos de livros e artigos. Na fotografia, ganhei premiação nacional e tive duas fotos minhas selecionadas para uma exposição itinerante no país. Na escultura, tive a participação de uma obra na exposição de um salão de arte de Manaus com menção honrosa pelo trabalho. Senti que estava no melhor momento da minha caminhada, mas, na vida o caminho não é linear, e entre tantas estradas sinuosas o risco de perder o equilíbrio é iminente.

Tropeços e queda

Cheguei ao final do período extremamente cansada. Estava numa rotina exaustiva entre o trabalho, a faculdade, meus dois cães e minha mãe doente. Num cargo público federal, eu tinha compromissos para cumprir, planejamentos para desenvolver e atividades para executar. Estava novamente no dilema entre trabalho X arte. Não dá para viver só de arte. Continuo tendo boletos para pagar. "Muitos boletos!"

Meu cargo é o oposto do que estudo. Enquanto um me traz intranquilidade e me faz desacreditar do ser humano o outro me traz paz e esperança. Conciliar essas duas ambiências numa mesma vida é, no mínimo, intrigante, com excessos de bagagem física e mental. Mesmo,

assim, fui caminhando até tropeçar feio na doença de minha mãe. E, claro, que esse evento alterou completamente minha rotina. Fui perdendo meu equilíbrio aos poucos, não sabendo mais lidar com o mundo ao meu redor. Senti que estava prestes a cair. A decisão, enfim, foi tomada. Tranquei a licenciatura e entrei de licença no trabalho, passando a caminhar ao lado de médicos e exames. Não havia mais em mim nenhuma inspiração.

Foi uma decisão difícil de ser tomada, principalmente, porque na época que fiz minha primeira faculdade eu sempre achei que alunos que trancavam o curso eram negligentes com sua própria formação. Agora, decidindo e, na verdade, vendo a vida decidir por mim, observo o quanto minha avaliação não passava de um julgamento raso. Posso afirmar, hoje, que o tempo e as experiências que adquirimos na nossa caminhada vão ressignificando nossas ideias e pré-conceitos e, em especial para mim, quando estiver no papel de docente, saber ter empatia com os alunos vai ser o meu diferencial.

> Desde que um permanente equilíbrio entre homem e o mundo que o circunda não pode ser previsto nem para a mais desenvolvida das sociedades, trata-se de uma ideia que sugere, também, que a arte não só é necessária e tem sido necessária, mas igualmente que a arte continuará sendo sempre necessária (FISCHER, 1987, p. 11).

Nos meses que se seguiram, eu acompanhei dia a dia a regressão de um ser humano incrível. Minha mãe! Eu a vi definhar e, na constatação dos laudos dos exames médicos, a certeza de que ela partiria e nada mais poderia ser feito. Caí no caminho nesse momento.

Minha mãe partiu no dia 09 de fevereiro de 2019.

Voltando a caminhar...

Depois de ficar sentada no caminho por um tempo, levantei. Observei o estrago ao redor e contabilizei tudo que deveria fazer para seguir em frente. Então, organizei a casa, retornei ao trabalho e voltei para minha arte. Tão necessária! Escrevi um capítulo de livro para publicação, estou terminando o quadro que tinha parado de pintar, prossegui com a fotografia, as pesquisas sobre educação e me matriculei no período 2019/2 da FAARTES e, por vezes, me pergunto qual o sentido de tudo. Vou saber quando tiver a minha própria turma. Por ora, continuo caminhando.

Considerações finais

Ao trabalhar com percursos de autoria, através do relato acerca dos acontecimentos que permearam sua caminhada na formação em Artes Visuais, a pesquisadora, por meio de narrativas, buscou uma maior aproximação com o leitor ao adotar uma linguagem mais subjetiva, visando instiga-lo para a utilização de metodologias diferenciadas na pesquisa em Artes. Nesse sentido, evidencia a A/R/Tografia, na sua vertente Pesquisa Educacional Baseada em Artes (PEBA), como proposta para dialogar com arte e a educação.

Assim, a pesquisadora parte do próprio relato pessoal de sua trajetória para destacar que, entre variadas possibilidades, a composição de um texto com maior liberdade de representação permite transitar por dimensões mais sensíveis e emocionais tanto para o professor/pesquisador como para os leitores. Nessa linha, Cunha (2007, p. 69) menciona que

> "[...] as lembranças e reminiscências mais significativas e representativas da nossa história pessoal, acadêmica e profissional se fazem importantes pela possibilidade que inauguram de darmos sentido à nossa trajetória e projetarmos uma direção ao que ainda pretendemos construir e experimentar como profissionais da educação (CUNHA, 2007, p. 69).

Fig 8. Pé na estrada, 2019 – Manaus – AM.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação: **leitura no subsolo** / Ana Mae Barbosa (Org.). 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BORGES, Maria Cristina Ramos; **MOREIRA**, Francisco Ferreira. O percurso da autoria. **Revista Linguagem em Dis(curso)**, Tubarão, v. 4, n. 2, p. 459-468, jan. 2004.

CARVALHO, Carla; **IMMIANOVSKY**, Charles. PEBA: a arte e a pesquisa em educação. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 3, dez. 2017, p. 221-236.

CHARRÉU, Leonardo. A pesquisa educacional baseada nas artes (PEBA): os seus elementos literários de concepção segundo Elliot Eisner. **Revista Portuguesa de Educação Artística**, Lisboa, v. 8, n. 1, p. 17-29, 2018.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa. In: COSTA, Maria V. (Org.). Caminhos investigativos: **novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 105-131.

CUNHA, Renata Barrichelo. As memórias nossa clássicos e nossas clássicas memórias. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. (Orgs.). Porque escrever é fazer história: **revelações, subversões, superações**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

DIAS, Belidson. A/r/tografia como metodologia e pedagogia em artes: uma introdução. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita (Orgs.). Pesquisa educacional baseada em artes: **A/r/tografia**. Santa Maria: UFSM, 2013, p. 21-26.

FINGER, Mathias. As implicações sócio-epistemológicas. In: NÓVOA, Antônio. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde / Departamento de Recursos Humanos da Saúde/ Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988, p. 79-86.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte** / Ernst Fischer; tradução Leandro Konder, 9. ed., Rio de Janeiro: LTC, 1987.

GOMBRICH, Ernst Hans. **A história da arte** / Ernst Hans Gombrich; tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

MARTINS, Raimundo; **TOURINHO**, Irene (Orgs.). Educação da Cultura Visual: **conceitos e contextos**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011.

NUNES, Benedito. **Introdução à filosofia da arte**. 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.
SANDÍN ESTEBAN, Maria Paz. Pesquisa qualitativa em educação: **fundamentos e tradições**. Tradução de Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGT Editora, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. São Paulo: Vozes, 2014.

A TRAJETÓRIA DA ARTE-EDUCADORA JOANA LOPES: UMA HISTÓRIA SOBRE ENSINO DE TEATRO NO BRASIL

Francisco Souza da Silva[1] – PROFARTES/IA/UNESP

Resumo
Este artigo trata de parte da trajetória da arte-educadora brasileira Joana Lopes. Por meio da análise de algumas de suas obras cênicas e de trabalhos que tratam de seu fazer foi possível perceber as influências que possibilitaram o desenvolvimento de sua proposta autoral de ensino de teatro. Enfoca-se principalmente o conceito de jogo dramático entendido como processo criativo, em que o reconhecimento e desenvolvimentos das habilidades pessoais favoreceria a expressão e comunicação dos *atuantes*. Este estudo sobre o trabalho de Joana Lopes nos auxilia a compreender o panorama de práticas teatrais que foram desenvolvidas em um determinado contexto da História do ensino de teatro do Brasil. Mais do que revelar traços de um fazer artístico datado, interessa-nos evidenciar as potencialidades de uma forma de conceber e realizar o ensino do teatro por múltiplas abordagens, mediante variadas éticas, poéticas e estéticas.
Palavras-chave: Jogo dramático. Teatro-Educação. Ensino de artes e história.

Este artigo deriva dos estudos sobre a trajetória da arte-educadora, jornalista, professora universitária e pesquisadora brasileira Joana Lopes[2], realizado para um seminário na disciplina *História do ensino de artes no Brasil* do Mestrado profissional em Artes- PROFARTES- Pólo UNESP, São Paulo/ SP. O interesse em estudar o percurso desta arte-educadora surge após a leitura de seu livro *Pega Teatro,* que foi publicado pela primeira vez em 1981, a 2ª. edição foi publicada em 1989 (ambas esgotadas) e 3ª edição revisada e ampliada foi publicada em 2017 [3].

Joana D'Arc Bizzotto Lopes nasceu em 14 de março de 1938, na cidade de Belo Horizonte, MG. Viveu sua infância em Minas Gerais, e por volta dos anos 1950, muda com a

[1] Licenciado em Teatro pela UnB, bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela UNESP(campus de Marília), professor de sociologia na rede estadual de São Paulo, professor de artes na rede municipal de Cubatão. Atualmente mestrando no programa de Mestrado profissional em Artes pelo PROFARTES no Instituto de Artes da UNESP, SP. E-mail: francisco_sociais@yahoo.com.br

[2] Docente do Instituto de Artes da Unicamp (de 1987 a 2007), professora visitante da Universidade de Bolonha, Itália (1992 a 2002), especialista em arte do movimento expressivo (Método Laban), pesquisadora na área de dança, dança teatro, teatróloga, arte-educadora e jornalista.

[3] *Pega Teatro* -Terceira edição publicado pela Editora Urutau, 2017 e está disponível on-line para download gratuito: https://www.joanabizzottolopes.com/copia-ficha-tecnica, acesso em 20/08/2019.

família para São Paulo, onde estuda no Colégio Mackenzie e frequenta a Escola de Bailado do Teatro Municipal, onde conhece Klauss Vianna[4].

No livro *Pega-Teatro* (2017a) a autora apresenta uma teoria e prática para o ensino do teatro, baseada no *jogo dramático espontâneo*. Por meio das narrações de experiências dos trabalhos que realizou entre os anos 1960 e 1970, com operários no ABC paulista, com comunidade na periferia de Londrina e com outros grupos em São Paulo, apresenta uma metodologia de trabalho artístico-pedagógico em artes cênicas.

De nosso ponto de vista, *Pega Teatro* (2017a) não se apresenta nem é um manual com atividades prontas, mas uma etnografia das práticas de ensino de teatro, que inspiram e oferecem parâmetros para refletir sobre como propor o teatro como processo educativo em uma perspectiva emancipatória.

Afirmamos que seus escritos são como uma etnografia por perceber as características deste tipo de pesquisa e escrita. Como aponta a antropóloga Dra. Leila Jeolás, do Departamento de Ciências Sociais da UEL, no prefácio a 3ª edição do livro *Pega Teatro* (2017a), aproximando o trabalho de Teatro-Educação de Joana ao ofício do antropólogo:

> O primeiro paralelo que se pode fazer refere-se a dois princípios fundamentais ao método etnográfico constitutivo da prática antropológica: os comportamentos humanos só podem ser apreendidos se levados em conta os contextos sociais nos quais atuam e, para compreendê-los, há necessidade de se apreender o "ponto de vista do Outro". Estes princípios percorrem a história e a prática desta área do conhecimento, cujo principal desafio é a compreensão do Outro em um exercício permanente de não se deixar guiar por categorias dadas *a priori*, moderno-ocidentais, etnocêntricas e colonialistas, naquilo que é seu caráter constitutivo: Olhar, Ouvir, Escrever. (LOPES, 2017a, p.16)

Olhar, ouvir, escrever - três ações que expressam a dinâmica da pesquisa etnográfica. Olhar uma realidade diferente daquela em que vive o pesquisador, munido de pressupostos que permitem olhar e perceber o outro e seus contextos.

Ouvir é estar atento aos significados expostos de maneira explícita, bem como aqueles que são compartilhados no confronto de dois mundos diferentes, ou seja, aqueles significados que são expressos quando se estabelece uma determinada relação de confiança.

[4] Klauss Vianna (1928-1992) foi bailarino, coreógrafo, pesquisador e professor brasileiro. Um dos pioneiros no Brasil no estudo do movimento e na conceituação de um trabalho corporal capaz de exprimir o universo interior de dançarinos, atores e pessoas em busca de crescimento interior.

Estabelecendo uma relação dialógica em que olhar e ouvir ocorrem em ambos os lados, o confronto destes mundos se transforma em um espaço de partilha. Onde ocorre uma "fusão de horizontes", neste movimento mutuo de ouvir e ser ouvido (OLIVEIRA, 2000).

Neste sentido, mais do que olhar e ouvir o outro, Joana engajou-se nos outros. Substituímos aqui o termo escrever - a etapa da narração e da reflexão da pesquisa etnográfica- por engajar. Nas narrativas descritas por Joana é possível perceber que suas oficinas e encontros se transformavam neste momento de "fusão de horizontes". Em que ela vivenciava junto as descobertas e os anseios no exercício de compreender a realidade, e pensar formas de atuar nela.

Cremos que foi esta poética que vem possibilitando que os envolvidos em suas propostas desenvolvam uma forma de expressar e comunicar muito singulares, percebendo a si mesmos e aos outros. Com sua forma de condução Joana busca superar determinações e estereótipos, não se limitar às metodologias tradicionais e padrões estéticos, sua proposta potencializa as capacidades dos *atuantes* tal como o jogo se apresenta no momento presente em um processo libertador de projeções em que haveria um "ideal" a ser seguido ou perseguido.

Estar atento ao que os atuantes apresentam em suas falas, gestos, dramatizações, nos silêncios foi o que permite a Joana empreender mais do que processos educativos, um processo emancipatório de construção de saberes e atitudes críticas.

Além do livro *Pega Teatro* (2017a) foram utilizadas na investigação as publicações do site oficial de Joana[5], com documentos como: folders, notícias de jornal, apostilas e informativos, fotografias e relatos de experiências. Outras fontes que contribuíram com essa empreitada foram a dissertação de mestrado de Karen Silvia Debertolis (2002) que desenvolveu estudos sobre a revista *Brasil Mulher*, uma das primeiras publicações feministas do Brasil, que foi criada por Joana Lopes, e os trabalhos da artista-educadora Theda Cabrera (2015, 2016), que desenvolveu trabalhos em dança e teatro com Joana e se referência em alguns conceitos de Joana para realizar suas pesquisas de doutorado e pós-doutorado em Educação.

A análise documental permitiu traçar uma dimensão temporal dos aspectos sociais do trabalho de Joana, bem como ampliar a compreensão sobre as intersecções de suas práticas com o contexto histórico que algumas das suas ações foram realizadas.

Dessa forma, este artigo trata de um estudo de parte de sua trajetória e não pode ser considerado uma pesquisa biográfica nem da totalidade de sua obra. O artigo enfoca apenas

[5] https://www.joanabizzottolopes.com/, acesso em 20/08/2019.

alguns acontecimentos e as experiências que são narradas pela autora, de modo a buscar demonstrar o desenvolvimento de uma proposta singular de ensino de teatro.

Conhecer parte da trajetória de Joana é revelar parte da História do ensino de teatro no Brasil, especialmente pela proposta que perpassa o diálogo com as expressões populares, em que considera performática as ações dos vendedores de rua (LOPES, 2017a), como também podemos lembrar daqueles que cotidianamente se arriscam nos transportes coletivos das grandes cidades, seja vendendo produtos, apresentando trabalhos artísticos como poesia, música, dramatizações e rimas para conseguirem recursos para suas existências ou planos particulares.

> Repensar o "teatro popular" não significa apenas questionar seus aspectos organizacionais, mas perguntar como ele poderá materializar a necessidade e a oportunidade de expressão das camadas populares. A nossa proposta inicial está na ideia de pensarmos um teatro popular como prática artística popular, ou seja, o povo fazendo teatro, como meio de recreação e educação. (LOPES, 2017a, p.68)

São estas experiências cotidianas que expressam as visões de mundo, os contextos de desigualdade e diversidade presentes na realidade brasileira. Ao mesmo tempo, demonstram a potencialidade das formas de comunicação e expressão de cada atuante, seja ou não ele ator de profissão.

O desenvolvimento da materialidade do corpo está presente nessas manifestações do dia a dia, uma busca por uma maneira de comunicar de forma vital, pois estas pessoas rompem com seus modos de comportamento para concretizar suas necessidades e da observação desta performatividade Joana extrai a percepção de que o *jogo dramático espontâneo* (LOPES, 2017a), sua presença em manifestações cotidianas pode ser uma base para a elaboração consciente do artista cênico no seu processo criativo em contexto extracotidiano.

As quadras de escolas de samba são outro exemplo dessa construção da materialidade do corpo. Joana investiga essa festa popular, e percebe que existe um caminho potente para a arte-educação, para um crescimento do atuante em busca de maturação de sua capacidade de elaboração expressiva e comunicante.

Em depoimento para o projeto *Percursos da arte na educação*, produzido pela ONG Ação Educativa[6], afirma que não é que os processos de apreender os passos do samba sejam inerentes a aprendizagem em arte, mas aponta alternativas para pensar como esses processos de aprender e ensinar ocorrem.

> Você vê uma criança de 4 ou 5 anos que aprende o passo do samba com a mãe, com a avó, com a outra que vai na quadra... o que que é aquilo... É uma busca da materialidade de uma maneira impressionante. O corpo educado de uma maneira que é capaz de trabalhar o que a gente chama de *breaks* né. Que é uma coisa complicadíssima que é a mudança da direção espacial que muda toda a organização muscular e que ela trabalha com elegância e leveza, e que alguém lhe ensinou aquilo, não é espontâneo não. (PERCURSOS, 2014, s/p)

A experiência da sambista na escola de Samba é um momento extra cotidiano, em que a pessoa se torna um outro, cultiva sua *capacidade de metamorfose* (LOPES, 2017a), de descentramento de seu "eu cotidiano" e a possibilidade de adotar outras personas, diversas daquelas habituais. Naqueles instantes em que na cadência do samba se desenvolve uma materialidade do corpo que difere do caminhar, do olhar do dia a dia, a pessoa que dança adquire o estatuto de um "outro", assume outra persona, diversa da sua habitual e cotidiana. Assim, a menina que brinca pelas ruas de ser passista, joga como se fosse passista, vivência ser uma das passistas da escola, é aplaudida, reverenciada por uma plateia imaginária ao carregar consigo o símbolo da comunidade.

Esse interesse de Joana com os vendedores, artistas de rua e "brincantes" das escolas de samba é coerente com sua busca como diretora-pedagoga e arte-educadora, principalmente em uma perspectiva dialética do teatro, como forma de expressar criticamente a realidade e um fazer artístico estetizante. Em suas propostas, Joana aposta que o grau de desenvolvimento da linguagem cênica se desenvolve junto com as necessidades de comunicar, é pelo desejo de comunicar-se que se desenvolvem as ferramentas necessárias para que aconteça uma comunicação efetiva com o outro.

Sua proposta em arte-educação voltada às artes cênicas começa a ser gestada em um dos momentos mais truculentos da história do Brasil, durante o regime civil-militar (1964 – 1984), em que o autoritarismo e o controle rígido das ações são constantes, impedimentos

[6] Publicado em 2014, este projeto foi criado com o objetivo de preservar a memória da arte-educação no Brasil. Reúne 20 depoimentos de arte-educadores e pesquisadores com intenção de contribuir com o fortalecimento de uma cultura de valorização e preservação da memória da arte-educação no Brasil.

brutalmente sufocantes com relação às experiencias que objetivavam o desenvolvimento emancipatório, seja no ensino formal ou informal.

Devido à perseguição e vigilância no contexto do regime civil-militar, o trabalho artístico e educativo de Joana deste período foi marcado pelo contexto social e político, procurando formas de capacitar as pessoas a reconhecerem e intervirem na realidade.

Em trecho do livro *Pega Teatro* (2017a), Joana afirma que era preciso encontrar alguma ferramenta para resistir ao que estava acontecendo no Brasil durante o regime civil-militar. Joana enveredou para o Teatro pela necessidade de buscar uma expressão para maior inserção social, e a inspiração de Paulo Freire ofereceu uma perspectiva da educação como liberdade, essencial na luta contra as opressões.

Em muitas das experiências narradas sobre as propostas feitas neste período, é possível constatar o despertar, nos atuantes e nela, de uma consciência do próprio lugar que ocupava na sociedade. Por diversas vezes Joana relata como questionamentos surgiam durante a realização dos jogos, e como buscavam respostas no jogo, e como também utilizaram essa estratégia para denunciar e reivindicar.

As experiências com 25 operários e operárias, em um projeto de Teatro-Educação na Vila Zaíra, na cidade de Mauá-SP, a convite do sociólogo Herbert de Souza, deixa clara essa potencialidade da proposta de ensino de Joana. Durante o processo, o contexto social de ausências de políticas públicas na comunidade se revela, e tornam-se temas para o jogo. Neste jogar, dramatizar e refletir a necessidade de telefones públicos e de um posto de saúde, além de serem representados, se materializam como ações reivindicatórias.

> No processo de apreensão da linguagem dramática, a sociedade se revela, tendo o nosso atuante como sujeito. Não nos interessa o espetáculo como único resultado a ser conquistado, capaz de, por si só, justificar e legitimar nosso trabalho de arte-educação popular. Mais do que o espetáculo, é o processo a chave de nossa intervenção, que considero como a participação de um educador-artista da classe dominante, não para fabricar com o povo uma arte popular, mas para descobrir com ele a sua expressão e a sua capacidade de comunicar os conteúdos de sua realidade. (LOPES, 2017a, p.90)

Essa abordagem com a cultura popular e o interesse pelas questões sociais estava presente para Joana desde o período em que atuou como orientadora de teatro e dança na Escolinha de Artes de São Paulo na segunda metade dos anos 1960, à convite de Ana Mae Barbosa. Em uma apostila elaborada para orientar os trabalhos dos educadores, publicado na

época, já estava germinando as noções que mais tarde iriam compor seus processos de aprendizagem. Por exemplo o conceito de *jogo dramático* entendido como processo criativo em que o reconhecimento e desenvolvimentos das habilidades pessoais elevaria as condições e formas de expressar e comunicar dos *atuantes* mediante intervenções do condutor durante o jogo e pelo próprio jogo.

Sendo assim, o jogo dramático visto como ferramenta para alargar a experiência de vida, desenvolver a percepção, sensibilidade, inteligência, a capacidade criadora. Ou ainda, reviver essa capacidade não-desenvolvida ou suspensa ao longo da vida, já que o entendimento de Joana Lopes é de que essas capacidades se fragmentam após a infância (ou ainda nela), e o *jogo dramático* seria uma forma de crianças, jovens, adultos e idosos se reencontrarem com essas capacidades (CABRERA, 2016).

Faz-se muito importante destacar a contribuição de Joana Lopes ao trabalho artístico-pedagógico quando ela adapta das ciências do conceito de *metamorfose*, como aquele processo em que os atuantes vão atingindo a maturação de sua capacidade de colocar-se no lugar de um "outro", e de agir como este "outro" faria em determinada situação, alcançando paulatinamente a capacidade de abstração e de alteridade .

Sendo assim, Joana afirma que o atuante, ao vivenciar a alteridade, este processo o auxilia na compreensão de si e do seu espaço social. Fundamental também a compreensão de Joana à respeito de diferentes estágios do *atuante* na maturação do seu *jogo dramático espontâneo* e o quanto "somos todos atuantes, alguns serão atores de profissão", como ela afirma no título de uma dos capítulos de *Pega Teatro* (2017a).

Quanto mais o atuante cultiva a capacidade de metamorfose, de alteridade, de empatia, mais ele poderá ter liberdade de assumir papéis e, ao mesmo tempo, ter domínio linguístico da linguagem dramática, podendo exercer ou não a profissão de ator ou atriz a partir do momento em que atinge uma maturação interior e recebe orientações éticas, poéticas e estéticas de outros, que podem ser parceiros de jogo, professores, educadores, diretores de teatro, entre outros..

Nos anos em que viveu na cidade de Londrina[7], entre 1971 e 1978, Joana desenvolve uma série de experiências na UEL – Universidade Estadual de Londrina, onde um grupo de arte-educadores é formado, o GRUPUM. Este grupo, devido às restrições de espaço e atuação

[7] Quando a "barra pesou" em São Paulo devido as perseguições do regime civil-militar, Joana, esposo e filhos se refugiam em Londrina, onde trabalha na Assessoria de Assuntos Culturais da UEL.

impostas pelo regime civil-militar, assume o espaço de uma lavanderia comunitária pública, localizada em um Campus avançado da UEL, como uma escola de Teatro.

Nessa lavanderia abandonada criaram a Escola Pindorama, para desenvolverem projetos de ensino-aprendizagem em Teatro, como também nas outras linguagens. Realizado por meio de convênio entre UEL e prefeitura municipal, O projeto durou dois anos com funcionamento diário em dois turnos (manhã e tarde) e também com oficinas nos finais de semana, com a finalidade de atingir os adultos.

Localizada no Conjunto Habitacional Pindorama, uma favela urbanizada, que ocupava parte da Vila Fraternidade, um bairro proletário da periferia de Londrina, o principal objetivo da escola era criar influências para novas formas de convivência na comunidade, pois a lavanderia já se consolidava como um espaço de sociabilização. Contudo, com a construção das casas pela COHAB, o espaço de partilha e solidariedade foi desagregado, poucas mulheres ainda frequentavam a lavanderia

Nestes dois anos de trabalho a experiência da livre expressão popular com arte e educação elaboradas pelo próprio povo foi a grande marca das oficinas, que iniciou com os filhos das lavadeiras que eram levados para os ateliês, e posteriormente apresentam entre os tanques e baldes o que haviam desenvolvido durante as oficinas.

Mas o despontar da Escola Pindorama chama atenção das forças de repressão que, infiltradas na administração da UEL, influenciam a demissão de Joana. Antes disso, o episódio do arrombamento do armário de Joana por agentes da Polícia Federal marca a presença e aproximação da Assessoria Especial de Segurança Interna da UEL.

Mesmo com o fechamento da escola, Joana continua agindo e refletindo com o GRUPUM. Em 1973, participa da XII Bienal de São Paulo com a instalação *Aldeia Antropomágica da Terra dos Pés Vermelhos*, elaborada e assinada pelo artista plástico Djalma Souza.

Essa experiência de *multilinguagem artística* era continuidade de outra, ocorrida anteriormente, no espaço de uma agência bancária no centro de Londrina. Nas duas obras a intenção era criar um espaço "plástico e conceitual" para oportunizar vivências extra cotidianas.

> A segunda *Aldeia Antropomágica* foi construída — em 80 metros quadrados aproximadamente — por mim, com o auxílio de um operário para a estrutura pesada, no terceiro andar da Bienal de São Paulo que, naquele ano, escolheu as obras através de seleções regionais. Uma obra multilinguagem (como a primeira) que nascia na porta do primeiro andar: pés vermelhos marcavam o

> caminho que levava à obra ao terceiro andar e morriam no centro do espaço onde havia, no alto, o símbolo da Bandeira Nacional e, embaixo, um grande saco plástico onde as pessoas que entravam se moviam, causando "estranheza" a quem olhava de fora. No espaço, bonecos de aniagem — os homens e mulheres dos campos de café — esquecidos lá — qualquer coisa como qualquer coisa eram todos, sem direitos públicos, aterrorizados. Para ver a obra em toda a sua intenção, seria necessário explicitar alguns detalhes, não no sentido de torná-la mais fácil, mas sim de fazê-la mais completa sem deixar cair seu vulto antropomágico. (LOPES, 2017b, s/p)

Aguçar as percepções, estimular ações, motivar o encontro com os outros e com um mundo aparentemente "fora da realidade" imediata, porém, que está no interior da realidade objetiva: estes eram os desejos de Joana como artista, naquele momento. Na desconstrução do espaço artístico consagrado, convencional, de onde abrem-se as fronteiras e unem-se dois lugares: a realidade e um "outro lugar", em que nesta confluência convivem os cidadãos cotidianos e seres novos, que vivem o curto espaço de tempo da *performance*.

Confirmando o caráter antropológico de seu fazer artístico, pode se inferir a importante contribuição da teoria de Victor Turner (1974), sobre a importância dos momentos rituais na vida social.

O conceito de experiência para Turner, antropólogo britânico (1920-1983), pode ser percebido a partir de suas pesquisas sobre práticas rituais do povo *Ndembu*, durante a década de 1960. Percebendo que os rituais se configuravam como um importante elemento de reconhecimento e aceitação das regras sociais, como também de contestação destas.

Os rituais são compreendidos como uma parada no fluxo da vida cotidiana, porém não descolada totalmente da realidade, configurando um momento extra cotidiano em que os sujeitos se encontrariam indeterminados, como em um processo transitório em que são destituídos de suas posições sociais que envolve o eu social real e um outro originado pela experiência ritual. Assim ocupando um entre-lugares, que o autor chama de "morte social" para renascerem e reintegrarem-se a estrutura social, reconhecendo as normas sociais como inevitáveis, ou com novo olhar e ação em relação ao seu contexto social (DAWSEY, 2006).

Esse "entre-lugares" Turner chamou de *liminaridade*[8], momento de interrupção da vida cotidiana, em que os sujeitos saem de si para viverem outros, e esse instante são vivenciadas

[8] Esse conceito também foi associado aos estudos e análises no campo da antropologia da performance, que se origina do encontro de Turner com Richard Schechner, um diretor de teatro tornando-se antropólogo (Schechner), e um antropólogo que nessa relação, torna-se aprendiz do teatro (Turner). O livro *Dramas, campos e metáforas* de Turner, publicado originalmente em 1974, e no Brasil em 2008.

experiências que se constituem na relação com os outros, isto é, se realizam no compartilhamento das vivências e dos significados mútuos, que reforçam as regras sociais ou as ressignificam gerando conhecimento que influi nas práticas e formas de pensar a realidade (TURNER, 1974). Chamou de *communitas*, como a ação que unifica o corpo social, isto é, por um momento as diferenças deixam de existir e o compartilhamento mútuo de ideias e sensações produz outros significados para os acontecimentos cotidianos.

Esse "entre-lugares" que Joana menciona no relato sobre a *Aldeia Antropomágica*, pode ser compreendida a partir do conceito de *liminaridade*. O momento da *performance* se desenvolve com a suspensão da vida cotidiana. Os sujeitos participantes saem de si, da atuação em suas personas habituais para viverem outros "eus" menos conhecidos e talvez menos aceitos socialmente, e nesse instante são vivenciadas experiências que se constituem na relação com os outros e que, de forma solitária não poderiam ser vivenciados e compartilhados

É possível perceber que após seu retorno para São Paulo, já no período de reabertura política do final dos anos 1970 os processos de aprendizagem e construção artística se constituíram como um amálgama de expressões artísticas, dialeticamente dialogando com os contextos históricos e temporais do presente, tendo o Teatro-Educação como agente político e instrumento de reflexão social.

Podemos citar alguns exemplos, como: performance (ou vivência militante de Teatro e Educação) *Cartas Brasileiras*, apresentada no Festival das Mulheres na Arte, em 1982 na qual o espaço cênico, texto e ações dramáticas são concebidas e interpretadas por um grupo de mulheres, que ao lerem cartas de mulheres de várias partes do Brasil, criam uma performance e política social.

Ou ainda a intervenção política *Vesperal Paulistânia*, em 1983, ato encomendado em comemoração à inauguração do Metro do Anhangabaú que cria um espaço liminar pelas ruas do centro de São Paulo, em uma procissão que levou os espectadores a ver, descobrir os espaços vazios da cidade*, "como o céu no Viaduto do Chá, observar as janelas do início do século nos prédios de Ramos de Azevedo, divertir-se na Praça do Patriarca transformada em quintal com balouços pendurados nas árvores".* (LOPES, 2017b, s/p)

Ou ainda o *O Tribunal Tiradentes*, 1989:

> Um espetáculo histórico e político concebido por uma criadora de cena e vivido coletivamente por cerca de duas mil pessoas — atores da história — no Teatro Municipal de São Paulo. Já tendo falado da circunstância do texto no item anterior, cabe dizer que o roteiro deflagrador de ações cênicas se resumia

> a apontar o conteúdo de cada um dos atores. O que fazia a beleza cênica se tudo era tão cotidiano, tão desprovido de teatralidade? Esta é uma pergunta que não ocorreu à crítica teatral, que não considerou "aquilo" como teatro, mas uma espécie de comício diferente, pensado diante do silêncio. (LOPES, 2017b, s/p)

Nestas experiências os processos de arte-educação se tornam ação política, e acompanharam o contexto de abertura política pós regime civil-militar. Além disso, expressavam a esperança, a luta, a força dos movimentos pela democracia, que ao mesmo tempo, buscavam justiça e reconhecimento.

É possível verificar o diálogo entre a teoria e prática de Joana Lopes com a de autores e educadores como Augusto Boal, Paulo Freire, Johan Huizinga, Peter Slade, Herbert Read e muitos outros e outras, que inspiraram suas reflexões, práticas e uma presença forte e esperançosa na transformação da realidade por meio da educação e da arte.

A análise de Carminda André (2007) aproxima as práticas de Joana Lopes de uma ação cultural, porque o ensino de teatro cria um espaço e tempo de inquietação e provocação sobre coisas que são concretas. Contudo, existe a incerteza dos caminhos que serão percorridos entre a percepção da realidade, e possíveis desdobramentos deste reconhecimento e reflexão.

Segundo Teixeira Coelho, a ação cultural

> é um processo com início claro e armado, mas sem fim especificado e, portanto, sem etapas ou estações intermediárias pelas quais se deva necessariamente passar - já que não há um ponto terminal ao qual se pretenda ou espere chegar. Na ação, o agente gera um processo, não um objeto. (COELHO, 2001, p.13)

Criar processos de aprendizagem na perspectiva da ação cultural é proporcionar um espaço em que as pessoas possam desenvolver seus objetivos e fins, bem como seus modos de realizar os processos. É provocar a saída de si mesmo, e assim reconhecer a si mesmo, e conseguir perceber o que está ao seu redor, com os olhos e o pensamento de quem reflete ativamente a realidade.

Em todos os experimentos narrados pela autora é possível perceber que a aprendizagem se consolida em um processo que não necessariamente tem uma progressão determinada de etapa, e isso não significa que seja uma ação desordenada, sem critérios; pelo contrário quando se diz que não há um encadeamento previsível das etapas, isso revela que não é rígido nem

autoritário, mas que o processo de maturação dos *atuantes* vai sendo desenvolvido conforme as demandas e ações que são vivenciadas individualmente e no coletivo.

Nessa perspectiva o processo não resulta em um produto pré-definido de antemão, mas em um invento a ser construído por meio de uma construção coletiva. Como algo que vai sendo gestado ao longo de um tempo. A maturação da *capacidade de metamorfose* dos *atuantes* é a realização da experiência do sensível e social, que auxilia na compreensão da realidade, e impulsiona a transformação no contexto histórico em que os educandos se inserem, não mais como personagens esquemáticos de uma texto dramático literário definido de antemão, mas como sujeitos históricos que constroem e reconstroem um texto cênico a partir do jogo dramático e das interações com sua realidade social.

A trajetória de Joana Lopes possui ainda outros episódios fundamentais para compreender suas escolhas e seus referências, na constituição de processos de ação cultural emancipatórios, o que se pode verificar por sua produção como diretora e pesquisadora na Unicamp e por sua produção bibliográfica mais atual.

Refletir sobre esta trajetória profissional nos auxilia a compreender o panorama de práticas teatrais que foram desenvolvidas em um determinado contexto da História do ensino de teatro do Brasil, mais do que revelar traços de um fazer artístico, é levantar as potencialidades de uma forma de conceber e realizar o ensino do teatro por múltiplas abordagens, variadas éticas, poéticas e estéticas.

Referências

ANDRÉ, Carminda Mendes. **O teatro pós-dramático na escola.** Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 206 p., 2007.

CABRERA, Theda. **A ético-poética do trabalho sobre si por meio da dramatização de contos filosóficos com mitema iniciático na formação inicial de educadores.** Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 196 p., 2015.

Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15062015-143412/pt-br.php, acesso em 30/08/2019.

_____. **A maturação da capacidade de metamorfose no jogo *mimicry***. in Urdimento, v.2, n.27, p.397-417, dezembro-2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010373072019000100507&lng=pt&nrm=iso, acesso em 30/08/2019.

COELHO, Teixeira. **O que é ação cultural**. - São Paulo: Brasiliense, 2001.

DAWSEY, John Cowart. **Tonantzin: Victor Turner, Walter Benjamim e a antropologia da experiência.** in Revista Sociologia & Antropologia. Rio de Janeiro, v.03.06: 379-410, novembro, 2013.

DEBERTOLIS, Karen Silvia. **Brasil Mulher – Joana Lopes e a Imprensa Alternativa Feminista no Brasil.** Dissertação (Mestrado em Comunicação e Informação). Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação. UFRGS, Porto Alegre, p.140, 2002.

LOPES, Joana. **Pega Teatro**. 3. ed. Bragança Paulista - SP: Urutau, 264 p., 2017a. Disponível em: https://www.joanabizzottolopes.com/copia-ficha-tecnica, acesso em 20/08/2019.

_____. **Arte ampliada**. Web site. 2017b. Disponível em: www.joanabizzottolopes.com

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever.** in O trabalho do antropólogo. 2.ed. São Paulo: UNESP/Paralelo 15, 2000.

PERCURSOS da Arte na Educação. **Depoimento de Joana Lopes**. 25'09''. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-0Xh9O1LZ48&t=237s. 2014. Acesso 21/04/ 2019.

TURNER, Victor. **O processo ritual – estrutura e antiestrutura.** Trad. Nancy Campi de Castro. Petrópolis: Vozes, 245 p., 1974.

APRESENTAÇÃO DE MACUNAÍMA/MAKUNAIMA: UM OLHAR ARTÍSTICO A PARTIR DA CRIAÇÃO DE UMA INSTALAÇÃO

Odélia Rodrigues Medeiros[1] – UFRR
Leila Adriana Baptaglin[2] – UFRR

Resumo
Este estudo apresenta o desenvolvimento de uma instalação artística resultante do processo de investigação do personagem Macunaíma/Makunaima, efetuado ao longo do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Roraima - UFRR, tendo como fonte a obra de Mário de Andrade "Macunaíma: o herói sem nenhum caráter". Para o desenvolvimento da pesquisa, e construção do pensamento, utilizamos a pesquisa bibliográfica para apropriação dos referenciais de autores, nacional e local, sendo analisadas suas obras que representam Macunaíma/Makunaima. O resultado foi a elaboração de uma instalação artística, onde se demonstrou que Makunaima, apesar das suas diferentes caracterizações e descrições, ele é um somente. Como relevância deste trabalho se espera que ele venha a instigar não somente a reflexão dos amantes da arte, mas provoque os estudantes à leitura de obras de autores nacionais e regionais, que tão bem descrevem a nossa cultura e o nosso povo.
Palavras-chave: Macunaíma/Makunaima. Instalação. Investigação Artística.

Introdução

Este estudo surge a partir da investigação sobre o personagem Macunaíma[3] realizada desde o meu[4] ingresso no Curso de Licenciatura em Artes Visuais no segundo semestre de 2015. O interesse pela pesquisa surgiu pela curiosidade sobre a produção literária e artística desenvolvida por Mário de Andrade em sua obra: "Macunaíma: o herói sem nenhum caráter", e sobre "Makunaima: meu avô em mim" descrito pelo autor roraimense Jaider Esbell (2018). Igualmente, foi analisada a visão literária sobre Makunaima de Zezé Maku (2015), Cecy Lya Brasil (2008) Fabio Almeida de Carvalho (2015) e Dom Alcuíno Meyer (2011).

[1] Acadêmica do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFRR, 8º período. odeliaventura@gmail.com
[2] Professora do curso de Artes Visuais da UFRR, Drª em Educação, Mestra em Educação e Patrimônio Cultural, Especialista em Gestão Educacional, Bacharel e Licenciada em Artes Visuais pela UFSM. leila.baptglin@ufrr.br
[3] Macunaíma é apresentado com essa grafia fazendo referência ao Macunaíma de Mario de Andrade.
[4] Por se tratar de uma trajetória pessoa, na introdução trabalhamos com a primeira pessoa do singular.

De posse das descrições feitas por Mário de Andrade (1997)[5] e os autores acima destacados, apresento a proposta de criação de uma obra com a linguagem da instalação, utilizando como uma das técnicas mais presentes, a do crochê.

Enfatizo que a pesquisa reforçou o desejo de trazer um tema que sustentasse o entrelaçamento entre esses dois personagens que são um, e somente diferenciados pela grafia e visão dos autores. Para Mário de Andrade ele é o herói sem nenhum caráter, porém, com poderes de se transformar e para os outros autores aqui citados, é o homem sem mácula, o guardião da floresta de um povo. Isso provocou em mim o desejo de escolher um tema que desse suporte a essas duas forças: Macunaíma/Makunaima, representando a luta: entre o céu e a terra, o homem natural e o sobrenatural, sendo parte do mesmo espaço; inseparáveis, provocando curiosidade e críticas, de eternidade a eternidade, o joio e o trigo.

A escolha pela técnica do crochê se deu por fazer parte da minha vida desde criança, observando o fazer artístico de minha mãe. Ao ingressar na UFRR, logo nos primeiros trabalhos artísticos, comecei a utilizar esta técnica no Seminário Interdisciplinar de 2016, com a elaboração da obra Macunaíma, e no Seminário de 2017, com a personagem Ci, representando a mulher indígena na obra literária de Macunaíma de Mário de Andrade.

Desta forma, a proposta investigativa buscou respostas à seguinte questão: Como a criação de uma instalação pode apresentar o processo artístico de investigação do personagem Macunaíma/Makunaima, desenvolvido ao longo do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFRR? O objetivo geral foi desenvolver uma instalação que apresentasse o processo artístico de investigação do personagem, a fim de dar sustentação a pesquisa. Os objetivos específicos foram: verificar como Macunaíma/Makunaima é representado por escritores e artistas nacional e locais, entender o processo de produção literária e artística destes autores e sistematizar os conceitos e representação de Macunaíma/Makunaima no desenvolvimento do processo artístico.

Articulado a esta construção, no presente trabalho, apresento o entrelaçamento de Macunaíma/Makunaima, sempre utilizando materiais como: fita VHS e sacolas plásticas, sendo que para a instalação artística que culminou este trabalho, me apropriei de outros materiais para dar o sentido de magia entre os personagens que compõem a obra, fazendo a ligação entre o Céu e a Terra.

[5] A 1ª edição da obra é de 1928.

Hibridismo Cultural

A identidade cultural de um povo se promove ao longo do tempo, mediante processos inconscientes de transformação de saberes. Para o sujeito pós-moderno, conforme o pensamento de Hall (2003), a identidade torna-se uma celebração móvel, formada e transformada continuamente em relação às maneiras pelas quais foram representados ou interpelados pelos sistemas culturais que o rodeia. Permanece assim, sempre incompleta, em processo, sendo formada (HALL, 2003). Desse sistema resulta o hibridismo que para Bhabha (2010), é o sentimento de superioridade em relação aos colonizados e, de inferioridade em relação aos colonizadores como sendo a experiência da ironia, na qual dois sistemas de valores e verdades se relativizam se questionam, se sobrepõem, fazendo com que a duplicidade e a ambigüidade sejam fortes características de comportamento.

O hibridismo cultural destaca as antigas rivalidades culturais para compor um terceiro espaço. A fusão entre as culturas, o sincretismo, a mestiçagem, é uma "poderosa fonte criativa, produzindo novas formas de culturas, mais apropriada à modernidade tardia que às velhas e contestadas identidades do passado" (HALL, 2003, p.91) que emerge de todas as partes e deve ser encarada como processo social: os elementos culturais não podem ser entendidos como expressões estáveis e imutáveis, mas como um procedimento da sociedade que depende de novas articulações. O produto dessas misturas é cada vez mais comum no mundo globalizado, o que, por sua vez, vai produzir novas identidades globais e locais.

Canclini (2011) é um dos pioneiros a pensar o conceito de hibridismo cultural sob um viés político que se estabelece por meio de interações entre as culturas de elite e indígena. Para o autor, o processo de hibridação garantiria a sobrevivência da cultura indígena e levaria a um processo de modernização da cultura de elite. O hibridismo cultural, para o autor, traz consigo a ruptura da ideia de pureza. É uma prática multicultural, possibilitada pelo encontro de diferentes culturas.

Canclini (2011, p. 134) tem como objeto de análise, os conflitos interculturais na fronteira entre o México e os Estados Unidos. Para ele, esses conflitos têm ocorrido, graças a essas migrações, uma "implosão do terceiro mundo no primeiro" mostrando que os países de primeiro mundo têm sido fortemente influenciados pela produção de bens simbólicos Latino-Americanos. Este autor faz parecer que observa o hibridismo através de um prisma positivo que se fundamenta, sobretudo, no multiculturalismo como um espaço que possibilita o diálogo entre as culturas, um fator novo que resulta do embate entre duas culturas diferentes. O hibridismo

visto sob o prisma do autor abriria espaço também a uma espécie de tolerância às diferenças culturais.

Canclini (2011) destaca que as culturas pós-modernas podem ser chamadas de fronteiras. São resultantes do contato com o "outro" e decorrentes dos deslocamentos de bens simbólicos. O autor vê o hibridismo como um processo multicultural, de diálogo entre diversas culturas. A cultura é vista como algo não mais genuíno, mas sim, e muitas vezes, como algo representado. As culturas hoje se encontram mescladas, dialogam entre si e, para muitos estudiosos recebem uma nova nomenclatura "culturas" não sendo mais possível referirmo-nos a elas como uma coisa única (homogênea) é agora heterogênea.

No olhar de autores como Hall (2003) e Bhabha (2010) percebemos que ambos partem da idéia do hibridismo como um processo marcado por ambivalência e antagonismos resultantes da negociação cultural. Negociações essas que têm como pano de fundo, relações assimétricas de poder e os atores envolvidos que encontram-se em posições de legitimidade distintas. Bhabha (2010) fundamenta seus estudos no embate entre colonizadores e colonizados. Para o autor o hibridismo cultural é um processo "agonístico" e "antagonístico", resultante do conflito e da tensão da diferenciação cultural. O hibridismo em Bhabha funciona como uma ameaça à autoridade colonial. Resulta da contestação do discurso hegemônico dominante no qual a autoridade do colonizador é subvertida através da ironia do colonizado, que exige que suas diferenças culturais sejam observadas, produzindo assim, um discurso híbrido. Bhabha (2010) afirma que o hibridismo não resolve o embate e o processo de tensão entre duas culturas, não é um novo elemento que surge da junção entre duas matrizes culturais distintas, conforme vemos em Canclini (2011). O hibridismo seria um processo resultante do choque, do embate, não se tratando de um simples processo de adaptação e ressignificação cultural. Para Stuart Hall (2003), a hibridização acontece no contexto da diáspora e no processo de tradução cultural que os indivíduos vivenciam para se adaptarem às matrizes culturais diferentes da sua de origem. Stuart Hall (2003) propõe que:

> O hibridismo não se refere a indivíduos híbridos, que podem ser contrastados com os "tradicionais" e "modernos" como sujeitos plenamente formados. Trata-se de um processo de tradução cultural, agonístico uma vez que nunca se completa, mas que permanece em sua indecidibilidade (HALL, 2003, p. 74).

Nesse contexto, entendemos que o hibridismo não é um processo que traz ao sujeito a sensação de completude ao dialogar com outras culturas, pelo contrário, seria o momento onde o sujeito sente que sua identidade está sempre sendo reformulada, ressignificada e reconstruída, num jogo constante de assimilação e diferenciação para com o "outro", permanecendo sua indecisão sobre qual matriz cultural mais o representa.

Representação no campo artístico: Conceito de Instalação

Tendo em vista que neste trabalho buscamos apresentar, a partir da criação de uma instalação artística, o entrelaçamento de Macunaíma /Makunaima, trazemos aqui algumas definições do que se entende por instalação como processo criativo artístico. Segundo Sogabe (2008) instalação é a manifestação artística em que a obra de arte é o resultado de uma composição de objetos (elementos) organizados em determinado ambiente. O objetivo desta linguagem artística é despertar sensações. Sua duração é pequena, pois ela é desmontada depois de passar um tempo exposta, restando apenas o seu registro fotográfico e as lembranças sensoriais e emocionais.

As instalações têm o poder de despertar a atenção das pessoas enquanto linguagem artística provoca o observador no sentido de despertar-lhe a postura crítica no âmbito da estética e das idéias (CARVALHO, 2005). Assim, ao se tratar da organização da instalação como linguagem artística, Sogabe (2008, p. 1986) nos coloca a relação espacial da obra com o público e que esta "está presente em qualquer tipo de arte, o que vai se modificar é o nível de relação.

Nas instalações o ambiente inteiro se torna a obra e o espaço que o público possui para se movimentar é o da própria obra". Com as considerações de Sogabe (2008) e Carvalho (2005) percebemos que as principais características desta linguagem são a desconstrução das ideias, conceitos e espaços. Atualmente, as instalações têm assumido um caráter mais interativo, ou seja, elas permitem que o espectador participe e interaja com ela. Isso acontece porque o conceito da instalação se sustenta na intenção de refletir o momento e a realidade social. Segundo Carvalho (2005), na prática, a instalação permite uma variedade imensa de suportes e de recursos estéticos e materiais. Por se tratar de uma obra de arte contemporânea, ela pode, ao mesmo tempo, construir e desconstruir o espaço e o tempo a sua volta. A arte tem a necessidade de mexer com os sentidos das pessoas, levando-as a experimentar sensações. A instalação trazendo o espectador para dentro da obra, fazendo com que ele reaja instintivamente a ela.

Carvalho (2005, p. 8), afirma que:

> Do ponto de vista da produção artística, a instalação pode ser vista como uma estratégia para a discussão dos limites e parâmetros nos quais atenta-se à própria noção de obra de arte, especialmente no que concerne ao modo como o objeto físico relaciona-se às noções de unicidade, frente às condutas do espectador e a sitio (lugar ou espaço) no qual a obra é exposta.

A instalação enfocada através do modo como incorpora e se apropria do espaço de exposição, "pode ser alinhada às correntes que problematizam a noção canônica de obra de arte, sob vários aspectos, seja o da obra, seja o da autonomia frente à localização e às condutas do espectador" (CARVALHO, 2005, p.9).

No cenário artístico contemporâneo, a instalação impõe-se pela recorrência e pelo debate que levanta em contraponto à relativa falta de pesquisas sistemáticas e veiculadas por parte da história e da crítica de arte, especialmente nas academias brasileiras. A instalação geralmente envolve dispositivos de tempo, elementos sonoros, olfativos, táteis que não podem ser apanhados através de uma documentação restrita às imagens fixas (CARVALHO, 2005).

É com este olhar que produzimos a instalação, como algo dinâmico e com o uso de distintos dispositivos, no intuito de trabalhar as mais variadas nuances e características do personagens que convivem com Macunaíma/Makunaima.

Metodologia

Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizamos a pesquisas bibliográficas e coleta de dados através de livros e artigos científicos. Segundo Lakatos e Marconi (1996, p. 66), a pesquisa bibliográfica,

> [...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, materiais cartográficos, etc. [...] e sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...].

De acordo com Cervo, Bervian e da Silva (2007, p.61), a pesquisa bibliográfica "constitui o procedimento básico para os estudos monográficos, pelos quais se busca o domínio do estado da arte sobre determinado tema". Diante desta perspectiva trabalhamos nesta investigação, uma análise bibliográfica dos trechos das obras literárias e das imagens artísticas que representam Macunaíma/Makunaima e os personagens os quais ele convive. Na análise, trouxemos uma perspectiva descritiva que, segundo Gil (2008, p.28) é a pesquisa descritiva que

faz a "utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, como questionário e a observação sistemática".

Para este autor, neste grupo estão incluídas as pesquisas que objetivam colher "as opiniões, e crenças de uma população". Desta forma, teve início uma análise que buscou trazer a vinculação dos ideais dos autores pesquisados no desenvolvimento da produção artística através da investigação do personagem Macunaíma/Makunaima. Sendo assim, descrevemos como foi realizada a composição da instalação, tendo sido organizada após a interpretação das várias referências de Macunaíma/Makunaima que foram investigadas.

O processo criativo da Instalação foi realizado a partir de investigações plásticas (com diferentes materiais e técnicas). E sobre a poética, que conforme Marly Meira (2003) se caracteriza por ser um processo de matriz, a estrutura que constrói um trabalho de transformação onde o sujeito e a obra entram em constante diálogo, reflexão e compromisso com a realidade social. Isso tudo, transpassando pela construção imagética.

Assim, com base na poética que já vinha desenvolvendo e a partir da interpretação da literatura e das obras artísticas e de como os autores apresentam os principais personagens que convivem com Macunaíma/Makunaima, realizei a instalação.

Processo de criação da instalação

Quanto à técnica principal, a do crochê, já estava decidido pelo fato de vir sendo utilizada desde o principio, embora tenha sido necessário a apropriação de outras técnicas, mas, essa foi a predominante

. Outra situação importante a ser decidida foi a seleção dos materiais a serem utilizados, também não foi tão difícil tomar a decisão, pois boa parte deles, já haviam sido testados e aprovados em algumas das obras anteriores, restando apenas poucos materiais a serem analisados a avaliados. Após a decisão da poética e dos materiais a serem utilizados, demos início à produção que ocorreu de dezembro de 2018 a março de 2019, tendo utilizado um tempo de 100 horas, e produzido 99 mil pontos de crochê.

Agora serão descritos como foram elaborados cada um dos elementos: O "céu noturno" foi produzido em fita VHS de cor preta, pintado com tinta brilho, enquanto as constelações da Ursa Maior (Macunaíma) e do Centauro (Ci), foram produzidas com fita VHS desbotada, pintada com tinta fluorescente e tinta brilho, sendo estes, alguns dos personagens principais da instalação.

Figura 01 e 02 - Apresentação das constelações da Ursa Maior e do Centauro

Fonte: Arquivo pessoal, 2019

A "lua" é feita em crochê, com barbante de algodão, pintada com tinta fluorescente e brilho, recheada de isopor. As "estrelas" e a aranha são em crochê também e os "cipós" produzidos com fita VHS, e a "teia da aranha" feita de fio de *nylon*, sendo todos elementos da instalação, pintados com as tintas acima referidas.

Os personagens terrestres, dentre eles o "Makunaima", o "Monte Roraima", o "rio" e o "pé de guaraná", foram feitos com fita VHS utilizando a técnica do crochê, recheado com isopor.Sendo que "pé de guaraná**"** foi recheado de *metalon* e barra fina de ferro, "seus frutos", feitos com fita VHS, barbante de algodão, linha de crochê e recheados com resina de maruai[6], cravo, canela e erva doce.

A apresentação de Makunaima, na instalação, já vincula uma proposta de interlocução dos diferentes autores estudados. Nela trago uma simbiose do personagem com os elementos da natureza quando apresento os cabelos como sendo as folhas da copa das árvores, em um das mãos são apresentados os frutos, um dos pés está interligado com as raízes das árvores, o outro pé é uma nascente das águas das cascatas que caem do monte Roraima e, apenas uma das mãos e a cabeça ainda se configura como representação do humano, enquanto o tronco se transformou no caule de árvore. Ainda destaco que da superfície terrestre saem ramificações (tranças) que estão interagindo e interligando o personagem Makunaima com os outros elementos da instalação.

Quanto ao "rio", ele corre tranquilo sendo abastecido pelas as águas que caem das cascatas do Monte Roraima. Ambos foram pintados com tinta fluorescente e brilho, inclusive as capas das colunas de sustentação do toldo que também foram feitas com fita VHS, na técnica

[6] Maruai é um tipo de resina perfumada usada em diversos momentos rituais (Oliveira, 2018, p.60).

do crochê. Para a textura aromática, foram colocadas folhas do capim citronela no chão da instalação. Para dar sensação da noite em qualquer hora do dia, a instalação foi pensada e concretizada em uma sala escura com a utilização de plástico de dupla face, e tecido *wual* para fechar as laterais da instalação.

Dentro da instalação utilizei primeiro uma lâmpada comum para o primeiro contato visual do público com a obra. Essa lâmpada foi desligada enquanto o público observa o céu estrelado e desfruta desse momento único. Em seguida, após essa experiência, foi ligada a lâmpada *neon* (negra), e nesse momento, o público presente observou outro momento mágico quando todos estão integrando a obra e vislumbrarão a mudança de cor dos componentes presentes naquele ambiente, passando eles próprios, a fazer parte da obra.

Destaco que a instalação foi composta por personagens que foram produzidos a partir da análise das obras literárias e artísticas. A instalação foi realizada em um ambiente escuro para dar a sensação do período noturno a qualquer hora do dia. Importante enfatizar que as artes visuais utilizam técnicas que ultrapassam os limites da visibilidade, pois há obras em que podemos sentir a textura, o cheiro, o som e até mesmo o sabor. Como exemplo, posso citar os trabalhos do carioca Ernesto Neto (2008), escultor de formação que costuma introduzir aromas em seus trabalhos artísticos, ele forneceu a base para a nossa experiência com aromas.

Seguindo as experiências desse artista, utilizamos alguns aromas na nossa instalação e entre elas estão a essência indígena do *maruai*, que contribui para a ligação entre os sentidos. Essa ação demonstra uma experiência perceptivo-sensitiva. Cocchiarale (2006, p. 42) conceitua: "a experiência estética seria algo diferente da inteligência e, simultaneamente, diferente de nossas sensações comuns, isto é, essa experiência estaria situada em algum ponto entre a razão e a sensibilidade".

Observamos que sua produção situa-se entre a escultura e a instalação e simbolizam a compreensão sinestésica, de que é possível que as artes visuais cheguem ao seu espectador, através de outros sentidos sensoriais, visto que, podemos incluir diferentes maneiras de apreciação artística. Assim, na concretização da instalação foi possível constatar logo na entrada dos espectadores uma fisionomia de surpresa, provocada pela presença de todos os elementos conforme descrição na obra literária.

Considerações finais

O objetivo principal deste trabalho foi apresentar através de elaboração de uma instalação, o processo artístico de investigação do personagem Macunaíma/Makunaima, desenvolvido ao longo do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFRR. Para alcançar o objetivo proposto foi feita uma seleção de obras e de seus trechos que iriam dar suporte e embasamento à sua análise.

Neste sentido e para a concretização da proposta investigativa bucamos verificar como Macunaíma/Makunaima é representado por escritores e artistas nacional e local como Mário de Andrade, Jaider Esbell, Zezé Maku, Dom Alcuíno Meyer, Fábio Almeida de Carvalho e Cecy Lya Brasil. A partir da delimitação deste escopo de análise procuramos entender o processo de produção literária e artística destes autores e com isso trazer a forma como eles apresentam Macunaíma/Makunaima. O processo criativo foi desenvolvido a partir da busca de referenciais artísticos como Bogi Fabian, Mariana Guimarães, Maria Clara Ferraz e Ernesto Neto e, além disso, a experimentação de materiais que se articulassem com a proposta estética da obra.

A partir da grafia do nome do personagem em questão, percebemos que todos os autores referem-se ao mesmo personagem, mudando apenas a grafia, o tempo e o espaço. Grande parte da narrativa de Mário de Andrade transcorre num mundo concreto que depende fundamentalmente da interação com o mundo transcendente. Seres sobrenaturais, onipresentes no texto, dotados de poderes diversos, e agem às vezes em benefício e às vezes em detrimento do herói, que também é dotado de poderes mágicos. O personagem "Macunaíma" serve como alegoria para sintetizar o caráter brasileiro. Desta forma, reconhecemos nas obras pesquisadas, uma crítica e uma reflexão sobre o que seria o povo brasileiro: sem um caráter definido, vivendo em um país grande como o corpo de Macunaíma, mas imaturo, característica que é simbolizada pela cabeça pequena do herói.

O estudo possibilitou a apropriação da visão de como os autores apresentam Macunaíma/Makunaima e, constatamos que apesar de cada autor escrever e interpretar o personagem de acordo com seu ponto de vista, uma coisa eles têm em comum: o reconhecimento que o personagem possui poderes que vão além do homem carnal, como se observa na obra de Mário de Andrade, quando ao devolver o personagem para seu lugar de origem, ele se transforma na constelação Ursa Maior passando a viver no Céu.

Quando o personagem Macunaíma é devolvido por Mário de Andrade ao rio Uraricoera[7], em Roraima, a grafia do seu nome passa a ser Makunaima, sendo assim escrito e denominado pelos autores locais.

Enfatizamos que todas as obras dos artistas citados subsidiaram o nosso processo de produção da instalação artística. Com a visão e compreensão de cada personagem e a utilização de técnicas e materiais têxteis resultou uma instalação artística, que se espera venha a instigar não somente a reflexão dos amantes da arte, mas provoque os estudantes à leitura de obras de autores nacionais e regionais, que tão bem descrevem a nossa cultura e o nosso povo.

Referências

ANDRADE, Mário de. **Macunaíma:** o herói sem nenhum caráter. Belo Horizonte: Vila Rica Editoras Reunidas, Ltda, 1997.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

BRASIL, Cecy Lya. **História, Lendas e Mitos**: Caderno Cultural. Boa Vista, RR,2008.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. 4. ed. São Paulo: UNESP, 2011.

CARVALHO, Ana Maria Albani de. **Instalação como Problemática Contemporânea**: os Modos de Espacialização e a Especificidade do sítio. Porto Alegre, 2005.

CARVALHO, Fábio de Almeida. **Makunaima/Makunaíma:** contribuições para o estudo de um herói transcultural. Rio de Janeiro: E-papers, 2015.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. & SILVA, Roberto da. **Metodologia Científica**. 6. ed., São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

COCCHIARALE, F. **Quem tem medo da arte contemporânea**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2006.

DIOCESE DE RORAIMA. **Onças, Antas e Raposas.** Mitos do povo makuxi registrados pelo monge beneditino Dom Alcuíno Meyer, entre 1926 e 1948. Brasília: Diocese de Roraima, 2011.

ESBELL, Jaider. **MAKUNAIMA:** meu avô em mim. Iluminuras, Porto Alegre, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa soc**ial. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003.

LAKATOS, E. M.; **MARCONI**, M. A. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

[7]O rio **Uraricoera** é o mais extenso rio brasileiro do estado de Roraima. A sua confluência com o rio Tacutu forma o rio Branco, principal rio do estado. **Uraricoera** deriva de dialetos indígenas locais, onde urari representa um veneno de efeito paralisante usado por certas tribos e coera significa velho. Com efeito, "rio do Veneno Velho"(http://www.ongestilodevida.org.br/2019).

MAKU, Zezé. **O reino de makunaima e sua chefia da fauna**. Boa Vista, RR:Gráfica Ioris, 2015.

MEIRA, Marly Ribeiro. **Filosofia da criação:** reflexões sobre o sentido do sensível. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

NETO, Ernesto. **Belle Haleine, Exposição Olfativa "The Scentofart"**- o Aroma da arte, Museu Tinguely Basel, Suiça, 2015.

SOGABE, Milton. **O espaço das instalações:** objeto, imagem e público. Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Panorama da Pesquisa em Artes Visuais. Florianópolis: Instituto de Artes da UNESP, 2008.

AS HISTÓRIAS E O LIVRO NO PERÍODO COLONIAL: UM ESTUDO A PARTIR DA LENDA DA HIPUPIARA

Camila Feltre[1] – UNESP

Agência financiadora: CAPES

Resumo
O artigo apresenta algumas reflexões em torno das histórias e do livro no período colonial. Partindo da lenda da Hipupiara, o monstro de São Vicente, escrito em 1576, traço um olhar decolonial para as histórias que aqui foram se propagando e o lugar do livro neste contexto. O que a lenda pode nos dizer, relendo-a nos dias de hoje? Presente no primeiro livro português publicado sobre o Brasil, questiono como seu deu a inserção dos livros e das histórias no Brasil colônia e quem eram as pessoas que tinham acesso a este objeto. Nesse caminhar, o texto apresenta reflexões sobre a cultura do livro e a cultura oral para problematizar como se deu a construção da história que se propagou.
Palavras-chave: Lendas. Livro. Período colonial. Cultura oral.

Introdução

Estudando sobre história do ensino da arte no Brasil durante disciplina "História do Ensino de Arte no Brasil: do Modernismo à contemporaneidade" ministrada pela professora Rejane Galvão Coutinho, no Instituto de Artes da Unesp, me deparei com questões acerca do papel das histórias e o lugar do livro na construção da nossa história, sob uma perspectiva decolonial. Conheci o livro "As grandes lendas do litoral Paulista", do historiador Francisco Martins dos Santos, publicado em 1970, que apresenta sete lendas do litoral paulista como São Vicente, Ubatuba, Santos. Uma das lendas, que me debrucei na pesquisa, "Lenda da Hipupiara", foi escrita originalmente por Pero de Magalhães de Gândavo, um português que relatou algumas histórias do Brasil quando esteve aqui no período colonial. A leitura desses materiais provocou algumas indagações, entre elas: O que podemos descobrir analisando as lendas que circulavam no período colonial? As lendas poderiam funcionar como meios de manipulação e dominação

[1] Doutoranda em Arte Educação na UNESP sob a orientação da Profa Dra Rejane Galvão Coutinho. Escreveu o livro *É um livro? Mediações e leituras possíveis* publicado pela Editora UNESP, fruto da pesquisa de mestrado. É professora na Pós-graduação *O livro para a infância* da Faculdade de Conchas, com sede na Casa Tombada. Faz parte do coletivo BARCA que realiza intervenções artísticas com foco no brincar. Email: cafeltre@hotmail.com

dos portugueses sobre a população indígena? Quais indícios poderíamos encontrar no texto escrito que revelam as formas de pensar dos colonizadores sobre os indígenas?

Parti nessa busca, debruçando-me nas palavras que narram a lenda escolhida, amparada em artigos e pesquisas que abordam sobre o livro no período colonial, para tentar compreender como tudo isso pode refletir na relação que temos com os livros e o papel das histórias dentro da nossa sociedade. Trabalhando com arte, educação e literatura, refletir sobre o papel do livro e das narrativas ao longo do tempo, é assunto caro para compreendermos como se dão algumas relações criadas até hoje com este objeto cultural.

Início de pesquisa: debruçando-se na lenda da Hipupiara

A "lenda da Hipupiara: O monstro da enseada de São Vicente" é uma lenda ainda conhecida por alguns moradores na cidade de São Vicente. Nesse município é possível encontrar uma estátua da Hipupiara no parque de mesmo nome, no centro vicentino.

A lenda se encontra em dois textos que tive acesso: "As grandes lendas do litoral paulista" editado em 1970 e no livro "História da província santa cruz a que vulgarmente chamamos Brasil", de 1576, escrita por Pero de Magalhães Gândavo. Com dois pontos de vista, vamos olhar para a lenda e ver o que ela nos convida a pensar hoje.

"As grandes lendas do litoral paulista", de 1970, foi escrita por Francisco Martins dos Santos, historiador e escritor de algumas obras referentes ao litoral paulista. No início, do livro, apresenta o que chama de "palavras necessárias", enfatizando a riqueza do litoral do estado de são Paulo "como uma das mais ricas e generosas fontes do fabulário brasileiro" e dentro deste vasto repertório destaca as grandes lendas:

> ...lendas maiores, superiores, ou de melhor categoria, em que a nossa primeira História se entrosa de tal maneira com a fantasia, que permite ao leitor de tôdas as idades, ao mesmo tempo, o conhecimento da verdade e da fábula relativas aos lugares, aos fatos, às épocas e às personagens que elas envolvem, constituindo-se em notáveis veículos de ensino e divulgação da própria História, principalmente em relação às crianças, aos jovens e aos pouco letrados, atingindo-lhes a imaginação e o sentimento, conquistando-lhes a simpatia. (SANTOS, 1970, p.7).[2]

Podemos trazer para a discussão as palavras "História" e "verdade". A primeira em letra maiúscula trazendo uma ideia de história como algo olhado sob uma única perspectiva e que

[2] Mantive a grafia original do livro.

está diretamente ligado com a verdade, com a veracidade dos fatos, algo que aconteceu, sem considerar a intervenção, o olhar, a distorção ou criação de quem o fez. Neste trecho, Santos também nos traz a ideia da lenda como veículo de ensino e divulgação da "História" destinada a um grupo específico: crianças, jovens e poucos letrados. Lembrando que essa nota foi escrita em 1970, como abertura do livro que antecede as lendas do litoral paulista.

Em seguida, encontramos mais dados que nos trazem como pensavam o papel da lenda na construção da história

> Todos nós sabemos que a lenda comum, tantas vezes classificável como simples INVENÇÃO ou FANTASIA mal disfarçada, tem sido, até oficialmente, a base, ingenuamente aceita, da História antiga, mas também da Moderna de todos os povos e países, sobretudo a da fabulosa Grécia ou da portentosa Roma, como a de toda a Europa medieval. (SANTOS, 1970, p.07).

Assim, enfatiza-se o poder da lenda como registro e comunicação da História de um determinado povo e de sua verdade.

Depois da abertura e prólogo, Santos apresenta as sete lendas. Traço aqui um breve resumo da "Lenda da Hipupiara: o monstro da enseada de São Vicente".

Nos anos de 1564, São Vicente, cenário onde tudo aconteceu, era "sede" ou "cabeça" da capitania. Os personagens principais são Baltazar, capitão jovem e impetuoso que governava a capitania de São Vicente; Irecê, sua índia e escrava; Andirá, também índio e escravo com quem Irecê tinha um relacionamento às escondidas, uma velha feiticeira, que aparece no meio da história para dar um conselho e o próprio monstro da enseada, a Hipupiara.

Segundo a lenda, Irecê se encontrava durante a noite com Andirá, esses encontros ocorriam somente à luz da lua por ser compreendido como um relacionamento proibido.

> Apenas uma índia velha, tida como feiticeira, que vivia ali perto, no morro visinho, sabia das suas andanças noturnas e dos encontros com Andirá, e foi ela que um dia lhe fez ver que o Capitão Baltazar era um môço bom, amigo dos índios, e não ía gostar de saber que ela se encontrava com Andirá na calada da noite e que tinha na cabeça a idéia de fugir com êle para as bandas do sul. (SANTOS, 1870, p. 10).[3]

Em um dia a velha a aconselhou:

[3] Mantive a grafia original do livro.

"-Irecê...os espíritos do mar não gostam disso, não...e, de repente podem mandar um castigo p´ra você!..." (SANTOS, 1970, p. 10).

Nesta noite Irecê não encontrou Andirá e voltava para casa

> ...quando ouviu dois urros pavorosos, como de jaguar ferido, e viu em seguida mal divisado na sombra do próprio jundu, um vulto enorme, gigantesco, que caminhava esquisitamente, os braços abertos, uma cabeça comprida e desmedida, com uma altura de quase três metros. Parecia-lhe um curupira, um fantasma do mar ou das florestas. (SANTOS, 1870, p. 11)

Assim, para enfrentar a criatura vindo dos mares, Irecê recorre ao Baltazar que

> segurou com força o cópo da pesada espada e deu tremenda estocada à altura do ventre do bicharoco, atravessando-lhe o corpanzil. O animal fez um movimento furioso com os braços e tombou pesadamente sobre o Capitão vicentino, urrando com mais força e esguichando sangue. (SANTOS, 1970, p. 12)

A partir da história narrada, resumidamente a partir de alguns trechos, o que ela pode nos dizer? E mais ainda, o que não vemos em uma primeira e rápida leitura?

Se olharmos atentamente, podemos fazer algumas considerações, sendo talvez, a mais evidente, a lição de moral. Comum entre as lendas, fábulas e muitos livros publicados atualmente, principalmente os pedagógicos ou didáticos. A moral da história é algo a ser ensinado por meio das histórias, ou seja, a história é entendida como veículo de algo, como meio para um objetivo que não ela própria. Ao contrário de algumas histórias que apresentam possibilidades de interpretações, neste tipo de histórias podemos ver claramente uma lição: a índia, que não se comportou e mantinha um relacionamento às escondidas, foi castigada pelo monstro do mar. Há de se considerar ainda, que Irecê, como mulher escravizada por Baltazar o servia também "em todos os setôres domésticos" (SANTOS, 1970, p.10), acentuando ainda mais a proibição com o amor de Andirá e revelando as formas que se davam as estruturas dentro das casas coloniais.

Podemos perceber também a figura do herói, Baltazar, em diversos momentos da história. Primeiro como figura superior, que demostra saber do amor às escondidas "Irecê ficou desesperada e só então viu que o Capitão não estranhara porquê estaria ela acordada e na praia àquela hora..." (SANTOS, 1970, p. 11). Outro momento que fica visível é na fala da velha feiticeira trazendo-o como um "môço bom, amigo dos índios" (SANTOS, 1970, p. 10), e mais

enfaticamente no relato da sua atitude frente ao monstro, demonstrando bravura, coragem: "Baltazar Ferreira racionou depressa...[...]. Rápido e calmo, Baltazar, sem nada ver, pela sangueira quente e grossa que lhe empastara os cabelos e descia sobre tôdo o rosto, saltou para o lado, deixando que o bicho se estatelasse na areia" (SANTOS, 1970, p.12). Forma-se uma imagem deturpada dos capitães como salvadores, pessoas do bem, corajosos e vitoriosos, muito diferente do que acontecia nas aldeias com a colonização.

Pensando em outra versão da lenda, escrita por Pero de Magalhães Gândavo e está contida no primeiro livro português sobre o Brasil "História da província santa cruz a que vulgarmente chamamos Brasil", publicado em 1576, podemos ainda abrir as possibilidades para entender o contexto que a história foi escrita. Pero de Magalhães Gândavo foi historiador, cronista, gramático e esteve no Brasil entre 1558 e 1572, para trabalhar na Fazenda do governo da Bahia, por cerca de cinco anos, provavelmente entre 1565 a 1570. Veio para o Brasil relatar sobre esta terra, sua fauna, flora, mistérios, e o que acontecia por aqui.

No livro "História da província santa cruz a que vulgarmente chamamos Brasil", no prólogo ao leitor, o português explica o motivo de escrevê-lo e publicá-lo:

> A causa principal que me obrigou a lançar mão da presente historia, e sair com ela a luz, foi por não haver até gora pessoa que a empreendesse, havendo já setenta e tantos anos que esta Província é descoberta. A qual história creio que mais esteve sepultada em tanto silencio, pelo pouco caso que os portugueses fizeram sempre da mesma província, que por faltarem na terra pessoas de engenho, e curiosas que per melhor estilo, e mais copiosamente que eu a escrevessem. (GÂNDAVO, 2008, p. 89)[4].

Suas palavras revelam verdadeiro estímulo a emigração dos portugueses. E complementa sobre o olhar que os estrangeiros já tinham sobre o Brasil:

> (...) já que os estrangeiros a tem noutra estima, e sabem suas particularidades melhor e mais de raiz que nós (aos quais lançaram já os portugueses fora dela à força d'armas por muitas vezes) parece cousa decente e necessária terem também os nossos naturais a mesma noticia, especialmente pera que todos aqueles que nestes Reinos vivem em pobreza não duvidem escolhe-la para seu amparo: porque a mesma terra é tal, e tão favorável aos que a vão buscar, que a todos agasalha e ouvida com remédio por pobres e desamparados que sejam. E também ha nela cousas dignas de grande admiração e tão notáveis que

[4] Tive acesso ao texto do livro "Histórias da província Santa cruz, a que vulgarmente chamamos Brasil" por meio do exemplar reeditado em 2008 pelo Senado, disponível no site: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/188899/Tratado%20da%20terra%20do%20Brasil.pdf

> parecera descuido e pouca curiosidade nossa, não fazer menção delas em algum discurso, e dá-las à perpetua memória. (GÂNDAVO, 2008, p. 89).

Notada a importância sobre escrever sobre o Brasil, com intuito de propagar sua beleza, Gândavo escreve o livro que foi publicado em Portugal, impresso em Lisboa na oficina de Antônio Gonsalues.

Além da lenda contada no capítulo IX intitulado "Do monstro marinho que se matou na Capitania de São Vicente, ano 1564", Gândavo descreve modos de vida que se davam aqui, as plantas, mantimentos, animais[5]. Nota-se o olhar estranho aos costumes, no capítulo: "Da morte que dão aos cativos e crueldades que usam com eles":

> Uma das cousas em que estes índios mais repugnam o ser da natureza humana, e em que totalmente parece que se extremam dos outros homens, e nas grandes e excessivas crueldades que executam em qualquer pessoa que podem haver às mãos, como não seja de seu rebanho. Porque não tão-somente lhe dão cruel morte em tempo que mais livres e desimpedidos estão de toda a paixão; mas ainda depois disso, por se acabarem de satisfazer lhe comem todos a carne usando nesta parte de cruezas tão diabólicas, que ainda nelas excedem aos brutos animais que não têm uso de razão nem foram nascidos para obrar clemência. (GÂNDAVO, 2008, p. 145).

Na sinopse sobre a edição mais atual "Primeira História do Brasil: história da província Santa Cruz a que vulgarmente chamamos Brasil", organizado por Sheila Hue e Ronaldo Menegaz (2004)[6], é possível ler que: "além de inaugurar a historiografia e a geografia brasileiras, uma preocupação consciente de seu autor, foi pioneira também ao apresentar a nova terra como um local aprazível e habitável, e não como um exótico palco de aventuras e perigos."

Como era esse olhar para o Brasil? Podemos observar que temiam o desconhecido: pairava um mistério sobre o mar, "monstros dos mares", um encantamento sobre a fauna e a flora e uma repugnância sobre as formas de vida da comunidade indígena, como no trecho relatado acima.

[5]Alguns capítulos: De como se descobriu esta Província, e a razão porque se deve chamar Santa Cruz e não Brasil; Das plantas, mantimentos e frutas que há nesta Província; Dos animais e bichos venenosos que há nesta Província; Das aves que há nesta Província.

[6] GÂNDAVO, Pero de Magalhães. (Org: Sheila Hue, Ronaldo Menegaz). A primeira história do Brasil: História da província de Santa Cruz a que vulgarmente chamamos Brasil. Editora Zahar, 2004.

Retomando a lenda da Hipupiara também podemos entender as formas de relações entre os colonizadores e os colonizados, como a influência dos jesuítas "Seria bom chamar os padres do Colégio, para esconjurá-lo! (o monstro da Hipupiara)" (SANTOS, 1970, p. 12).

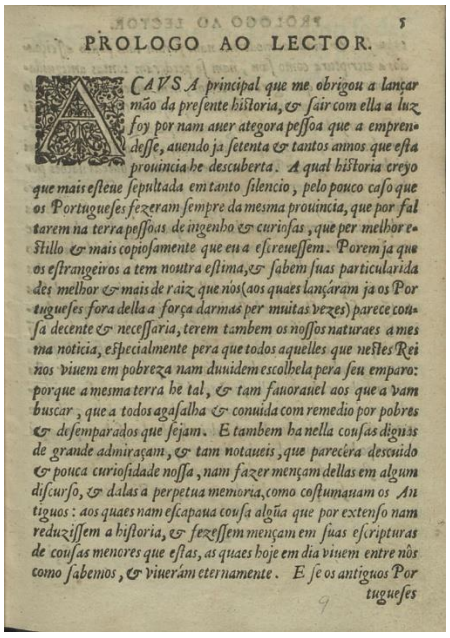
Na escrita de Santos (1970) há ainda uma percepção descrita ao final, como nota:

> Ninguém, contudo, se lembrou de perpetuar ou comemorar, a primeira parte do pequeno drama. Ninguém falou da única vítima presumível do monstro vicentino, daquêle pobre Andirá, que fôra causa das fugas noturnas de Irecê, e que nunca mais apareceu deixando como lembrança, entre o mistério e o silêncio, aquêle vestígio material, a sua pequena canôa e seus pertences, à beira mar. (SANTOS, 1970, p. 13).

Seria reflexão sobre a lenda? Durante a escrita, é a primeira sinalização de uma um olhar para a história, deslocado da sua época de escrita. Passados dois séculos de publicação entre o primeiro e o segundo livro que estamos pesquisando, o que podiam pensar os leitores de 1970? E hoje?

Entrar em contato com esta lenda, escrita por um português no período colonial, me fez sentir falta do outro lado da história, ou outros lados das histórias. O que estariam contando os indígenas sobre esse processo de colonização? Quais relatos estariam fazendo sobre a chegada dos portugueses? Esta reflexão caminha para pensarmos na escrita como registro que domina as narrativas das histórias construídas com o tempo.

Fig 1 e 2: Livro História da província santa cruz, a que vulgarmente chamamos Brasil". Fonte: site domínio público. http://purl.pt/121


PROLOGO AO LECTOR.

ACAVSA principal que me obrigou a lançar mão da presente historia, & sair com ella a luz foy por nam auer ategora pessoa que a empredesse, auendo ja setenta & tantos annos que esta prouincia he descuberta. A qual historia creyo que mais esteue sepultada em tanto silencio, pelo pouco caso que os Portugueses fezeram sempre da mesma prouincia, que por faltarem na terra pessoas de ingenho & curiosas, que per melhor estillo & mais copiosamente que eu a escreuessem. Porem ja que os estrangeiros a tem noutra estima, & sabem suas particularidades melhor & mais de raiz que nós (aos quaes lançáram ja os Portugueses fora della a força darmas per muitas vezes) parece cousa decente & necessaria, terem tambem os nossos naturaes ames ma noticia, especialmente pera que todos aquelles que nestes Reinos viuem em pobreza nam duuidem escolhela pera seu emparo: porque a mesma terra he tal, & tam fauoraueł aos que a vam buscar, que a todos agasalha & conuida com remedio por pobres & desemparados que sejam. E tambem ha nella cousas dignas de grande admiraçam, & tam notaueis, que parecêra descuido & pouca curiosidade nossa, nam fazer mençam dellas em algum discurso, & dalas a perpetua memoria, como costumauam os Antiguos: aos quaes nam escapaua cousa alguũa que por extenso nam reduzissem a historia, & fezessem mençam em suas escripturas de cousas menores que estas, as quaes hoje em dia viuem entre nós como sabemos, & viuerám eternamente. E se os antiguos Portugueses

Fig 3: Livro "As grandes lendas do Literal Paulista" com a ilustração de capa A lenda da Hipupiara.

O livro no Brasil colonial

A partir das inquietações que foram surgindo, a pesquisa caminhou para buscar entender o percurso do livro no Brasil. O que se publicavam em Portugal sobre o Brasil no período colonial? O que tínhamos de acesso aqui? Havia livros? Quando surgiram os primeiros exemplares?

O período colonial, que foi compreendido entre 1530 a 1822, foi marcado pela imposição da cultura europeia. Os jesuítas chegaram ao Brasil com o objetivo converter as comunidades indígenas à fé católica por intermédio da catequese e do ensino de ler e escrever português.

São Vicente, cenário da lenda trabalhada, foi o primeiro núcleo de povoamento, a partir da primeira expedição colonizadora chefiada por Martim Afonso de Souza, em 1532.

Segundo Flávia Goulart Mota Garcia Rosa, pesquisadora e professora da Universidade Federal da Bahia, em sua pesquisa sobre "Os primórdios da inserção do livro no Brasil", os primeiros livros foram trazidos pelos jesuítas em 1549, com a instalação do Governo Geral, em Salvador. Os livros estavam relacionados com o surgimento do Colégio dos jesuítas, fundado pelo padre Manoel da Nóbrega, nos moldes de Lisboa. A escola tornou referência: "dotada de cursos elevados e influenciada pela estrutura da Universidade medieval, englobava o curso elementar, os estudos humanísticos, filosóficos e teológicos" (ROSA, 2009, p. 80). E mais,

Rosa relata que no final do século XVI já tinham montado uma biblioteca em Salvador e "um acervo de nível universitário, abrangendo várias áreas do conhecimento" (2009, p. 80).

Mas quem eram as pessoas que tinham acesso a esses livros e a essa biblioteca?

Segundo Rosa, a valorização do estudo se destinava aos colonizadores. A autora escreve que no "contexto econômico-social descrito, a educação escolarizada só interessava e convinha à camada dirigente – pequena nobreza e seus descendentes" (ROSA, 2009, p. 81). Aos indígenas o que importava era a catequização, a doutrinação; "coube aos jesuítas a tarefa de catequizar e instruir os indígenas, respeitando os Regimentos da Metrópole". Já aos filhos dos colonos "estendeu-se esse aprendizado, no qual incluía o ensino do português, da doutrina cristã e a escola de ler e escrever" (ROSA, 2009, p. 81).

Além do estudo estar relacionado somente a catequização, os indígenas também não tinham acesso ao que se publicava em Portugal sobre o Brasil e mais: também eram proibidos de publicar livros. Segundo Rosa

> durante todo o Período Colonial, a atividade editorial, no que diz respeito à publicação de livros, foi totalmente proibida, comprometendo assim o acesso à informação, embora haja registro de atividades ilegais de impressão de textos" (ROSA, 2009, p. 82).

Esta proibição pode estar relacionada também ao receio, por parte da Colônia, da influência dos textos escritos na situação política vigente na Europa, uma vez que a imprensa já se mostrara como poderoso instrumento de mobilização social em movimentos revolucionários, como ocorrera em particular na Revolução Francesa.

São quase 300 anos privando o acesso de livros no Brasil, desde a chegada dos portugueses. Foi somente com a vinda da família real que o primeiro livro foi impresso no Brasil. "Marília de Dirceu", de Tomás Antônio Gonzaga, foi publicado em 1810 pela Impressão Régia. Depois de 8 anos, em 1818, Silva Serva, um negociante, produziu pela iniciativa privada, publicando ao total 176 títulos[7].

Mas quem eram as pessoas que tinham livros até então?

Marcia Abreu, professora do Departamento de Teoria Literária, do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, pesquisou inventários post-mortem de moradores do Rio de

[7] O negociante Silva Serva certamente percebeu que, com a mudança da Corte para o Brasil, se abririam oportunidades de negócio na área da impressão. Em 1809 encontrava-se na Europa para adquirir material tipográfico e, depois de tudo preparado dirigiu uma petição ao Conde dos Arcos, governador da Bahia, pedindo autorização para instalar uma tipografia, primeiro passo para a futura publicação de uma gazeta.

Janeiro em data anterior à independência, conservados pelo Arquivo Nacional do Rio de Janeiro. Assim, descobriu "apenas 14,75% dos inventariados falecidos no Rio de Janeiro entre 1751 e 1822 eram proprietários de livros" (ABREU, 2001). Dentre esses havia livros temáticos, de profissões, medicina, direito, religiosos e de gramática e os proprietários eram:

> fundamentalmente sacerdotes, boticários, cirurgiões, advogados e comerciantes, conservando livros relacionados às suas carreiras – em menor grau, possuíam também obras devocionais, de medicina, história ou belas letras – em suas pequenas bibliotecas. (ABREU, 2001).

É importante lembrar que esta pesquisa se debruça na época final do período colonial e o início do período em que a corte se mudou para o Brasil, ou seja, os livros surgindo depois de muito tempo de colonização.

Deste modo, essa falta de acesso, essa privação do livro, o que pode acarretar? O que esses dados da nossa história contribuem para pensarmos na relação das pessoas com o livro e com a leitura atualmente?

A partir destas provocações, surgem algumas questões, entre elas a visão sobre o livro em relação a tradição oral, que discorrerei a seguir.

Cultura do livro e cultura oral

Nas tradições dos povos indígenas, o conhecimento acontece pela tradição oral; as histórias são contadas de geração em geração, em que os mais velhos ensinam os mais novos. Maria Joaquina da Silva, ou Dona Fiota, em seminário "Línguas faladas no Brasil", realizado em Brasília em 2006, diz: "a verdade é que, para conhecermos uma história não precisamos da letra (escrita), mas sim da palavra (falada)" (SILVA, 2006). Ela discute a importância de se manter a língua nativa em algumas regiões ainda no Brasil e afirma que foi através dela que os escravizados podiam se comunicar sem que os senhores de engenho pudessem compreender. Em reportagem sobre "Tradição oral e a preservação de cultura", Fabiana Pinto afirma que: "A tradição oral tem a função de preservar histórias, de garantir às novas gerações indígenas ou afro-brasileiras o conhecimento de seus antepassados. Para muitos grupos a oralidade é a única forma de resgatar e preservar sua ancestralidade" (PINTO, 2016).

A importância das tradições orais é trazida por Hampaté Bâ, mestre da tradição oral africana, em seu texto "A tradição viva". Ele questiona a hegemonia da escrita em relação à comunicação oral.

> Entre as nações modernas, onde a escrita tem precedência sobre a oralidade, onde o livro constitui o principal veículo da herança cultural, durante muito tempo julgou-se que povos sem escrita eram povos sem cultura. Felizmente, esse conceito infundado começou a desmoronar após as duas últimas guerras graças ao notável trabalho realizado por alguns dos grandes etnólogos do mundo inteiro. Hoje, a ação inovadora e corajosa da UNESCO levanta ainda um pouco mais o véu que cobre os tesouros do conhecimento transmitidos pela tradição oral, tesouros que pertencem ao patrimônio cultural de toda a humanidade. (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 167-168).

Assim, hoje percebemos um trabalho de conscientização para que a tradição oral seja reconhecida como conhecimento, dada a sua importância. Um projeto que resgata a sua importância é o "Histórias da Tradição". Trata-se de um projeto que busca, a partir das histórias orais a aproximação entre os povos indígenas e o povo das cidades, realçando as diversas nuances, das histórias, das narrativas tradicionais, da força da palavra criadora. Através das tecnologias, buscam formas de pensar como preservar a cultura oral, as narrativas. Assim, no espaço virtual se encontram: vídeos dos narradores indígenas, áudio das histórias nos idiomas nativos, fotografias, textos, desenhos, depoimentos e ainda algumas histórias em português, num trabalho de recriação das narrativas orais.

Sob esta perspectiva, podemos olhar para o livro como registro, como forma de materializar um pensamento, um recorte do tempo e o percebemos como objeto precioso que guarda histórias, memórias, formas de dizer sobre o ser humano e o local onde vive. O próprio objeto nos diz coisas: tipos de papéis utilizados, tipografias, tamanhos, tipos de encadernação, além do próprio formato, se considerarmos o livro e sua longa história: escritos em blocos de argila, passando pelo livro em formato de rolo até chegar no livro códice, como o conhecemos atualmente.

Assim, percebendo a importância deste objeto cultural, podemos ver o crescente número de publicações sobre as narrativas orais, escritas por descendentes dos povos originários, que contam a sua história.

Daniel Munduruku é um deles; escritor indígena com 52 livros publicados para crianças, jovens e educadores. Com as suas histórias, resgasta as tradições dos povos indígenas, como em "Vozes ancestrais", que apresenta 10 contos de 10 povos do Brasil. Outros livros trazem histórias às vezes já conhecidas, mas que têm sua origem indígena, como "Coisas de onça", ilustrado por Ciça Fittipaldi, ilustradora e pesquisadora das culturas indígenas e afro-brasileiras. Munduruku diz "escrevo pra me manter índio" e sua luta está no resgaste das histórias que fazem parte da nossa origem, e transformadas em livros, tem a possibilidade de

circular. A sua defesa é que a cultura indígena não seja parte do folclore brasileiro, mas que esteja presente na vida das pessoas.

> O livro para mim é um instrumento. É como uma flecha que eu lanço. E a flecha tem um alvo. É a história do arqueiro: o arco, a flecha e o arqueiro se unem, formam uma coisa só. Eu nunca fui um grande caçador. Aprendi a atirar como todo mundo da aldeia, mas nunca quis ficar matando bicho para comer, embora fizesse isso também. Acho que a palavra é a minha arma, uma flecha poderosa. (MUNDURUKU, 2011).

Assim, sua fala abre a questão sobre o direito à literatura, direito ao livro, direito ao acesso. Historicamente o povo indígena foi privado de seus direitos, falar a sua língua, escrever a sua palavra, contar a sua história. Uma luta que não ficou no passado, ela existe e resiste até hoje.

Considerações finais

A partir do texto, nos aproximamos do contexto do livro e das histórias no período colonial. Relendo a lenda da Hipupiara, pudemos rever as palavras com olhar crítico nos atentando ao que ela poderia nos dizer nos dias atuais. Com o presente trabalho realizo o exercício de reler a lenda e rever conceitos, modos de olhar para as histórias, tentando ampliar o meu olhar para entender melhor os contextos que elas apresentam e as formas de manipulação que podem se dar de diferentes formas: sendo as histórias uma delas.

Trabalhamos com uma história escrita em 1576 e olhamos para ela em 2019 e o que isso pode trazer de reflexão? Que os livros ficaram 300 anos longe do território brasileiro por proibição dos colonizadores, que as publicações eram proibidas e que o que se tem da época, em registro escrito, se dá prioritariamente pelos relatos portugueses, que escreviam sobre o Brasil, apresentando sua fauna, flora, belezas da vegetação, mas também os mistérios, o desconhecido, as formas de convivência. Perceber a hegemonia de um dos lados da "história" que controlava o acesso à escrita, à produção de livros é rever e sentir falta de outras tantas histórias: escritas, contadas, materializadas.

Porém, a valorização das narrativas dos povos indígenas é um movimento que está crescendo e, dentro deste contexto, percebo o livro como objeto que pode contar sobre os povos e suas muitas histórias, refletindo sobre os modos de vida e um tempo que se presentifica nas palavras, imagens e na materialidade do livro.

Referências

ABREU, Márcia. **Quem lia no Brasil colonial?** In: INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação – Campo Grande /MS – setembro 2001. Disponível em: http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/154302537404644249063477907025189701223.pdf> Acesso em 02 ago.2019

BÂ, Amadou Hampaté, A. **Tradição Viva** In. História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África / editado por Joseph Ki -Zerbo. – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010. Capitulo 8, p. 167. Disponível em:

< http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190249por.pdf>. Acesso em: 20 jul.2019.

DANIEL MUNDURUKU. Almanaque Brasil -Daniel Munduruku. Local: 13 abril. 2011. Entrevista concedida a Almanaque Brasil. Disponivel em:

<http://danielmunduruku.blogspot.com/2011/04/papo-cabeca-daniel-munduruku.html>. Acesso em: 17/07/2019.

GÂNDAVO, Pero de Magalhães. **História da província Santa Cruz, a que vulgarmente chamamos Brasil** Disponível em: <http://purl.pt/121>. Acesso em: 12 jul. 2019.

_____. **Tratado da Terra do Brasil: história da província Santa Cruz, a que vulgarmente chamamos Brasil.** Brasília : Senado Federal, Conselho Editorial, 2008. 158 p.

_____. (Org: Sheila Hue, Ronaldo Menegaz). **A primeira história do Brasil: História da província de Santa Cruz a que vulgarmente chamamos Brasil**. Editora Zahar, 2004.

HISTÓRIAS DA TRADIÇÃO. O projeto. Disponível em: <http://historiasdatradicao.org/o-projeto/>. Acesso em: 19/07/2019.

REVISTA CAPITOLINA. Local: editor, 2015-2018. Disponível em: <http://www.revistacapitolina.com.br/tradicao-oral-e-a-preservacao-de-culturas/> Acesso em: 15/07/2019.

ROSA, Flávia Goulart Mota Garcia. **Os primórdios da inserção do livro no Brasil.** In PORTO, CM., org. Difusão e cultura científica: alguns recortes [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. pp. 75-92. ISBN 978-85-2320-912-4. Disponível em < http://books.scielo.org/id/68/pdf/porto-9788523209124-04.pdf>. Acesso em: 10 jul.2019.

SANTOS, Francisco Martins. **As grandes lendas do litoral Paulista**. Editora Edga, 1970.

CULTURA VISUAL E REPRESENTAÇÕES DA JUVENTUDE SOBRE PRÁTICAS CULTURAIS

Rita de Cássia Cabral Rodrigues de França[1] – EAUFPA

Resumo
O presente estudo tem como objetivo analisar as representações da juventude bragantina sobre as práticas culturais a partir da cultura visual presente na marujada e seus reflexos na cultura da escola. Os primeiros olhares para a cultura visual e para os jovens marujas/os que participavam daquele espetáculo histórico, despertou-me o interesse em pesquisar os sentidos e significados da juventude bragantina sobre as práticas culturais da marujada, isso se deve a esta manifestação cultural/religiosa ser herança de matriz africana e ser uma manifestação de resistência de jovens afrodescendentes e a riqueza da cultura visual e simbólica expressa na Festa da Marujada em Bragança-PA. O estudo é de cunho qualitativo com o referencial teórico-metodológico: para as representações Chartier (1990, 1991); para o ensino de arte Barbosa (2009); sobre a juventude, o diálogo é com Dayrell (2009) e cultura visual com Hernández (2000, 2007). A pesquisa está em fase inicial com os resultados em fase embrionária.
Palavras-chave: Cultura Visual. Representações. Juventude.

Introdução

O presente estudo tem como tema *As representações da juventude e práticas culturais*[2]. A festa da Marujada acontece na região bragantina[3], também conhecida como região do salgado, em devoção a São Benedito, santo preto muito cultuado na região paraense do salgado. Esse festejo movimenta vários seguimentos em diversos espaços, por onde circulam devotos e suas homenagens, os turistas encantados com o festejo, as marujas e marujos[4] com o colorido

[1] Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação de Artes da Universidade Federal do Pará. Mestra em Educação pelo Programa de Educação da Universidade Federal do Pará. Professora de artes visuais da Escola de Aplicação da UFPA. Atuando na Formação de professores e Relações Étnico-Raciais. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais-GERA/IFCH/UFPA. Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Pará.

[2] Este estudo é um recorte do projeto de pesquisa de doutorado aprovado em 2019 pelo Programa de Pós-Graduação de Artes da Universidade Federal do Pará.

[3] Bragança é uma cidade do Estado do Pará, situada na zona do salgado. Os habitantes se chamam bragantinos. O município se estende por 2.091,9 km² e contava com 113 227 habitantes no último censo. A densidade demográfica é de 54,1 habitantes por km² no território do município. Situado a 34 metros de altitude, de Bragança tem as seguintes coordenadas geográficas: Latitude: 1° 3' 57" Sul, Longitude: 46° 47' 22" Oeste. https://www.cidade-brasil.com.br/municipio-braganca.html Acesso em 24/03/2019.

[4] Na Festa de São Bendito, o destaque para as personagens da Capitoa e das Marujas. A Capitoa exerce papel fundamental na organização e realização deste ritual.

típicos de suas indumentárias, políticos, religiosos, pesquisadores, a juventude, as crianças e comerciantes, transformando a cidade de Bragança durante a festa em lugar de encontro, de celebração e de confraternização.

Apesar da festividade da marujada movimentar toda a região bragantina e ter valor cultural para o estado do Pará, por ser uma celebração cultural/religiosa de descendência afrocêntrica, transgrediu algumas imposições religiosas no passado para poder demarcar sua história de origem e continuar sendo valorizada como herança cultural do povo negro. Diante disto, nos indagamos da presença dessa manifestação cultural no currículo escolar do Ensino de Arte e, como ela é inserida na cultura da escola bragantina rompendo com currículo eurocêntrico.

Para Dussel (2002), o eurocentrismo consiste em estabelecer como universalidade abstrata humana, em geral, ocasiões, coisas da particularidade europeia, como a cultura, a civilização, a filosofia, a subjetividade, sendo valorizadas e reproduzidas como as ideais de mundo, logo, perde o valor e deve ser eliminado ou dizimado tudo que se distanciar de o modelo balizar de civilização. A história e cultura sobre os países colonizados são contadas e transmitidas na racionalidade europeia.

Com a Lei n. 10. 639/2003, o Brasil assume a responsabilidade de descolonizar o currículo escolar, dar voz e valorizar a cultura dos povos tidos como subalternos. Para tal intento, fora preciso formações para professores da Educação Básica, de forma que se apropriassem do que trata o escopo da legislação sobre a questão étnica-racial, já que a ideia central dessa lei indicava que o ensino de conteúdos étnico-raciais deveria ser ministrado em todo o currículo escolar dos Ensinos Fundamental e Médio, em específico pelas disciplinas de História, Ensino de Arte e Literatura.

Dessa forma, faz-se necessário (re)pensar o ensino de Arte Visuais, com uma proposta pedagógica em que os alunos possam ser envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de forma dialógica e interativa, promovendo a criatividade, a compreensão e criticidade sobre a forma de ler, contextualizar e produzir a arte local e global. Ver para além do texto imagético, desconstruir e criticar estratégias de convencimento e supervalorização da cultura eurocêntrica em detrimento da cultura de outros povos como a afrobrasileira.

É preciso caminhar na contramão do modelo balizador eurocêntrico reconhecendo e valorizando cada vez mais a relevância da marujada bragantina como manifestação cultural afrobrasileira. Em uma visão empírica sobre a marujada bragantina, desvela sentidos e

significados das coisas, das imagens, dos elementos simbólicos que se imiscuem compondo um conjunto de elementos visuais presente no cortejo e distribuído esteticamente em toda a cidade durante o período da festividade. Assim, a cidade de Bragança se reveste de um manto colorido harmônico envolvendo a todas as pessoas, inclusive os jovens bragantinos.

O objetivo deste estudo é analisar as representações da juventude bragantina sobre as práticas culturais a partir da cultura visual e seus reflexos na cultura da escola (FORQUIN, 1993). A cultura visual se refere a uma "[...] diversidade de práticas e interpretações críticas em torno das relações entre as posições subjetivas e as práticas culturais e sociais do olhar". Constitui-se como um "[...] movimento cultural que orienta a reflexão e as práticas relacionadas a maneira de ver e de visualizar as representações culturais [...]", bem como as maneiras subjetivas e intrasubjetivas de ver o mundo e a si mesmo (HERNÁNDEZ, 2007, p. 22).

Para desvelarmos os significados da juventude bragantina sobre suas práticas culturais da festa da marujada a partir da cultura visual, são as representações culturais. Assim, abordamos definições teóricas sobre o conceito que empregamos ao longo da pesquisa, como as representações culturais. Para Chartier (1994), as representações são consideradas como "[...] representações coletivas que incorporam nos indivíduos as divisões do mundo social e estruturam os esquemas de percepção e de apreciação a partir dos quais estes classificam, julgam e agem" (1994, p.104).

Nos instiga analisar como a juventude classifica, julga e age sobre a cultura visual vivenciada por ela em Bragança. Para Dayrell (2009), a juventude é uma construção social iniciada na adolescência. Momento de grandes transformações biológicas, psicológicas, de integração social, conflitos de formação identitária. A realidade sócio-histórica desses sujeitos apresenta uma diversidade de etnias, valores, posições religiosas, social e cultural.

A Arte pode contribuir para trazer à tona os sentidos e decifrar o espaço cultural do aluno (BARBOSA, 2009), ratifica-se essa afirmação com a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, promulgada em 20/12/1996, no seu art. 26, § 2º, afirma: "o ensino de Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos". Desse modo, o ensino de Arte poderá contribuir para subverter a lógica de um currículo que tacitamente tenta ensinar aos jovens do Ensino Médio, bem como em outros níveis de ensino, normas e valores que comumente estão relacionados à cultura dominante.

A pesquisa metodologicamente é de cunho qualitativo centrado na abordagem Triangular[5], de Ana Mae Barbosa (2011), essa é a principal tendência pedagógica utilizada no ensino das artes, nas escolas e em pesquisas. Sua concepção consiste na construção do conhecimento em artes baseada na leitura de imagens (análise, apreciação e decodificação visual), no fazer artístico (criação e produção de obras) e na contextualização (informação e história da arte). Os arte-educadores brasileiros utilizaram essa abordagem para o ensino de diferentes conteúdos e em diversas linguagens como na dança, na música e no teatro.

A triangulação de Barbosa (2011), nesse estudo será realizada por meio da *leitura* imagética das práticas culturais da festa da marujada; o *fazer* constitui-se na cultura visual da marujada introduzida na cultura da escola, por meio do currículo de Artes Visuais e o *contextualizar* será expresso por meio dos sentidos e significados da juventude bragantina sobre as práticas culturais da festa da marujada a partir dos elementos da cultura visual. Além disso, utilizaremos a metodologia das representações culturais de Chartier (1990) para quem as representações podem ser pensadas como "[...] esquemas intelectuais, que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado" (CHARTIER, 1990, p. 17).

Metodologicamente faremos a imbricação da Abordagem Triangular com o esquema metodológico de Chartier, pois segundo ele "[...] toda reflexão metodológica enraíza-se, com efeito, numa prática histórica particular, num espaço de trabalho específico. O meu organiza-se em torno de três polos" (CHARTIER, 1991, p. 178). Deste modo, a partir da reflexão da análise dos três polos de Chartier, far-se-á as inflexões de acordo com o objeto de estudo, quais sejam: primeiro, o estudo crítico dos textos, literários ou não, canônicos ou esquecidos, decifrados nos seus agenciamentos e estratégias, *versus* a cultura visual; segundo, a história dos livros e, para além, de todos os objetos que contêm a comunicação do escrito, *versus* sentidos e significados; por fim, a análise das práticas, *versus* a análise das práticas culturais.

Artes visuais e cultura

No Brasil, desde o período colonial, foi engendrado projeto de perpetuação do poder e domínio europeu sobre os colonizados na formação da sociedade brasileira. O reconhecimento e valorização das manifestações culturais que envolve a história e cultura afro-brasileira e

[5] Essa proposta começou a ser sistematizada em 1983 e foi pesquisada entre 1987 e 1993 no Museu de Arte Contemporânea (MAC), da USP, e na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

africana historicamente esteve ausente da formação de professores e do currículo escolar, usualmente centrado em uma perspectiva eurocêntrica.

É necessário lutar contra a colonialidade a partir das pessoas, de suas práticas sociais, culturais, epistêmicas e políticas (WALS, 2005), numa perspectiva artística-cultural de enfrentamento à luta contra a não-existência do ser, de modo a visibilizar a construção de outros modos de viver, de poder e de saber de povos como os negros, desvelando a verdadeira história desses povos no Brasil e a riqueza do legado das suas práticas culturais.

Segundo Barbosa (2002, p. 17-18) não podemos entender cultura de um país sem conhecer sua Arte. Para ela, a "[...] Arte como uma linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por intermédio de nenhum outro tipo de linguagem, tais como a discursiva e a científica". Corrobora que dentre as artes, "[...] as visuais, tendo a imagem como matéria-prima, torna possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos", para além dos guetos culturais.

A cultura visual presente na festa da marujada, possibilita compreender os sentidos e significados das práticas culturais de jovens bragantinos e seus reflexos na cultura da escola por meio da leitura/imagem. Este último possibilita refletir sobre as características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e transgressão, seu ritmo próprio de produção e de gestão de símbolos culturais (FORQUIN, 1993).

A partir da festa da marujada em Bragança percebemos empiricamente a importância do acesso aos códigos da cultura local, pois no momento da festividade erudito e popular se encontram em um movimento de manifestação cultural expressado pela cultura visual a partir de seus elementos visuais artísticos (imagens, danças, instrumentos, indumentárias, arquiteturas, esculturas, pinturas...).

A marujada bragantina, nessa visão empírica, desvela sentidos e significados das coisas, das imagens, dos elementos simbólicos que se imiscuem compondo um conjunto de elementos visuais presente no cortejo e distribuído esteticamente em toda a cidade durante o período da festividade da Marujada. Assim, a cidade de Bragança se reveste de um manto colorido harmônico envolvendo a todas as pessoas, inclusive os jovens bragantinos.

Os sentidos e significados da juventude bragantina sobre as práticas culturais da festa da marujada a partir da cultura visual pode revelar o grau de relação e importância da juventude com a cultura e sua identidade. Com as representações culturais de Chartier (1994), busca-se

os sentidos e significados dos jovens marujas(os). De acordo com Zanella (1999), "todo indivíduo enquanto ser social insere-se, desde o momento em que nasce, em um contexto cultural, apropriando-se dele e modificando-o ativamente, ao mesmo tempo em que é por ele modificado..." (1999, p. 153).

O trabalho com o Ensino de Arte deve promover o cruzamento de culturas e saberes, possibilitando aos alunos o acesso e a interação com as distintas manifestações culturais populares presentes na sua comunidade (BRASIL, 2018). A Marujada, enquanto herança cultural africana de dimensão social, cultural, simbólica e econômica pode contribuir para o pertencimento cultural de jovens bragantinos a partir da escola, de seus professores e de seu currículo, sobretudo de Artes Visuais.

Martins (2007, p. 26), infere que a cultura visual busca "[...] compreender o papel social da imagem na vida da cultura". Assim, a pesquisa analisará como a cultura visual presente na manifestação cultural da marujada de Bragança adentra no currículo escolar do Ensino de Arte, por meio da cultura da escola e que relações e valorizações a juventude faz do conhecimento da cultura visual e a apropriação do seu patrimônio cultural, considerando que são fatores indispensáveis no processo de preservação sustentável desses bens culturais, assim como no fortalecimento dos sentimentos de identidade e cidadania da juventude.

A juventude é considerada como sujeitos histórico-culturais, com capital social, experiências, aprendizagens e vivências, podem se constituir como elementos de construção coletiva de identidades e de projetos de vida como assevera as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013):

> A juventude como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes (BRASIL, 2013, p. 155).

A partir dessa visão, a atenção deve ser voltada para a construção de uma escola que incorpore a cultura própria da juventude que a compõe. Sugere-se também que a escola média propicie opções para os estudantes, abrindo-se para a diversidade ao mesmo tempo em que se persegue uma escola promotora de culturas próprias do interesse da juventude, evitando a evasão escolar.

Artes visuais e cultura visual: conexões na marujada

A realização de uma educação em Arte para a juventude, segundo Schlichta (2009), é preciso um espaço de discussão, traçando um profícuo diálogo entre a experiência do professor de Artes Visuais e a vivência cultural do aluno, pois esse processo é dialético e social, que consubstancia a experiência estética/artística de ambos, que tem por finalidade o desenvolvimento da sensibilidade, não no sentido romântico, mas sim no aguçamento dos sentidos, da percepção sobre os elementos concretos que nos rodeiam, estimulando a capacidade apreciativa. Essa é a função da Arte que interessa à educação que, conforme Ana Mae Barbosa (2008, p. 99), "a arte como linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por meio de nenhum outro tipo de linguagem".

E, dentre as artes, as visuais, aguçadora dos sentidos e significados por meio das imagens, obras, vídeos, e outras, que consideramos relevante o objeto desta pesquisa. Alguns estudos (HERNÁDEZ, 2007; ROSSI, 2009; BARBOSA, 2011), nos alertam como as imagens incidem e interferem nos modos como o jovem se olha e olha o mundo ao seu redor, construindo seus sentidos e significados. Em uma sociedade onde se fala da falta de motivação e de participação dos alunos, faz-se necessário descobrir novos saberes, maneiras de explorar e interpretar a realidade, estabelecendo uma relação entre o ensino de arte e a cultura da escola (FORQUIN, 1993), para promover conhecimentos que tenham relação com a vivência dos jovens bragantinos.

A pesquisa faz a conexão entre o ensino de artes visuais e a cultura visual, já que ambas têm a imagem como matéria prima, assim poderá subsidiar outras futuras pesquisas com relação as artes visuais e cultura visual; cultura da escola e a marujada; os resultados acerca da cultura visual presente na marujada bragantina se é introduzida na cultura da escola, por meio do currículo de Artes Visuais, no campo social e político, poderá contribuir com indicativos de pauta para políticas que favoreça a juventude e a educação pública, a partir dos sentidos e significados das representações culturais da juventude sobre a cultura visual da marujada bragantina.

Marujada foi declarada patrimônio Cultural e Artístico do Estado do Pará, desde 2009 e possui uma estrutura hierarquizada, tem símbolos próprios que a representam como os trajes, os chapéus das Marujas e dos Marujos e as representações das fitas, os estandartes. Essa riqueza de "coisas" elementos visuais da marujada bragantina, nos desperta o interesse em analisar os

sentidos e significados da juventude bragantina sobre a cultura visual da marujada, o objeto deste estudo.

A cultura visual também chamada por estudos visuais é um campo de estudos referente à construção do visual na arte, nas mídias e na vida cotidiana, tendo a imagem como objeto central e por meio da qual são produzidos sentidos e significados em contextos culturais. Para Hernández olhar cultura visual de dentro é:

> [...] ajudar a compreender a realidade a continuar o processo de examinar os fenômenos que nos rodeiam de uma maneira questionadora e construir "visões" e "versões" alternativas não só diante das experiências cotidianas, mas também diante dos outros problemas e realidades distanciadas no tempo e no espaço do nosso. (Hernández, 2000, p.32).

Arte contribui para desvendar nossos olhos para podermos enxergar para além do que somos induzidos a ver, além disso, é evidente a necessidade de uma alfabetização do olhar do aluno para que ele possa compreender a cultura visual presente na marujada bragantina, quais os sentidos e significados dos elementos visuais estéticos enquanto elementos simbólicos para a igreja, que no cotidiano da manifestação cultural, colorem os espaços, as ruas, cria visualmente a festividade: tais como: o estandarte com a insígnia de São Benedito, altar da Maruja no cortejo, a arquitetura das igrejas, como cita Corrêa (2017) "O largo de São Benedito está em frente; um conjunto arquitetônico que abriga a Igreja de São Benedito, com seu azul vibrante combina com o azul do céu" (2017, p. 28), o cordão de Marujas, a própria indumentária das Marujas e dos Marujos criam um efeito visual estético que enriquece visualmente a Marujada bragantina há séculos.

Porém, é uma manifestação cultural herdada dos africanos, que remete ao ano de 1798. Segundo estudos, os escravos sentindo a necessidade, pediram permissão a seus senhores para organização de uma irmandade, concedida a permissão, organizaram uma festa para são Benedito e "os negos em sinal de reconhecimento, incorporados, foram dançar na casa dos seus benfeitores" (SILVA, 1981, p. 66), sendo promovidas anualmente as danças, nas festas seguintes, transformou-se em tradição o que hoje conhecemos como a Marujada bragantina.

Manifestação cultural popular de matriz africana muito forte para a zona bragantina, do pensamento de Bourdieu (2007a), que nos ajuda ao analisar a política social de democratização da educação e da cultura do contexto francês desvelou mecanismo de reprodução das desigualdades sociais, balizar ao contexto brasileiro. A reprodução das desigualdades, segundo

a análise do autor, pauta-se em uma lógica social, em que a disposição estética torna-se atributo para justificar a hierarquização dos sujeitos e sua posição social no campo dos estilos de vida e no âmbito das práticas de consumo cultural, mais especificamente.

Para fazer essa análise, o autor contrapõe-se ao pressuposto da estética Kantiana a partir de uma crítica sobre a ideologia carismática do dom, segundo a qual "os gostos, em matéria de cultura legítima, são considerados um dom natural" (2007ª, p. 09). Ele apresenta de forma empírica sobre a relação estética com a obra, três universos de gosto (gosto erudito, gosto médio e gosto popular), cada um relacionado a forma de como os sujeitos da burguesia, da classe média e popular, tem suas relações com as práticas culturais.

Se a Marujada bragantina é uma manifestação cultural que vem das classes populares, de origem inclusive de Irmandade de negros, logo, pela concepção de Bourdieu (2007a) sobre os sujeitos e as práticas culturais, a marujada bragantina atende ao gosto popular, logo, podemos entender que ela é uma manifestação cultural de menor valor e interesse, inclusive pela escola, que tende a suprimir uma alteridade humana complexa, subsumindo-a a uma contextualização do exótico, obliterando, consequentemente a valorização e reciprocidade entre culturas. Nessa perspectiva Corrêa (2017, p. 81) corrobora: "O ritual da marujada pode ser compreendido como simbólico e heterogêneo que é atravessado por diversas relações de poder, hierarquizações e negociações. Este é um espaço que expressa sua identidade cultural".

A cultura da marujada tem cor e identidade, para Hall (2003), quando ele elabora o conceito de identidade cultural, admite a assunção de que os valores culturais são mantidos como elementos permeáveis às mudanças empreendidas pelas migrações territoriais. Ele tem o entendimento que as culturas são abertas e compõem-se em meio às diásporas, logo, expressando-se de forma tributária numa reinvenção das tradições. Tal constatação desvela que as culturas não são puras, como a marujada bragantina, a essa manifestação fornece-lhe conteúdo sincrético, observando a incorporação de outros valores culturais e a manutenção de aspectos vinculados às origens étnico-raciais.

Por que buscar os sentidos e significados da juventude bragantina sobre as práticas culturais por meio da cultura visual da marujada? Para Rossi (2009, p. 9), "É a era da visualidade, da cultura visual. Há imagens por toda a parte". Imagens que nos recomendam como devemos proceder, o melhor para se usar, a melhor marca para adotar, o estilo a seguir. O espectador, somos nós, e também os destinatários dessas mensagens, e com a cultura não é diferente, desta feita, o professor de Artes Visuais deveria promover aos alunos em sua prática

pedagógica a leitura das imagens da maruja bragantina com o objetivo que eles se apropriem do ego cultural.

Considerações iniciais

O presente estudo está em andamento, tem como objetivo analisar as representações da juventude bragantina sobre as práticas culturais a partir da cultura visual e seus reflexos na cultura da escola. Vale ressaltar que as considerações estão em fase embrionária; e as questões não se esgotam com relação às representações da juventude bragantina e às práticas culturais a partir da cultura visual da marujada, mas tem o intento de iniciar novas discussões a partir deste estudo.

A Marujada é uma manifestação cultural imaterial do estado do Pará, tombada desde 2009, que vem das classes populares, de origem inclusive de Irmandade de negros, pela concepção de Bourdieu (2007a) sobre os sujeitos e as práticas culturais, ela atende ao gosto da camada popular, logo, podemos entender que ela é uma manifestação cultural de menor valor e interesse, inclusive pela escola que tende a invisibilizar a história e cultura do negro no currículo, subsumindo-as a uma contextualização do exótico, obliterando, consequentemente a valorização e reciprocidade entre culturas.

Outra questão de análise é se essa cultura visual tem sua inserção no currículo escolar do Ensino de Arte, por meio da cultura da escola e que relações e valorizações a juventude faz do conhecimento da cultura visual e a apropriação do seu patrimônio cultural sendo ele de matriz africana, considerando que esses são fatores indispensáveis no processo de preservação sustentável desses bens culturais, assim como no fortalecimento dos sentimentos de identidade e cidadania da juventude afrobrasileira.

Ratifica-se a importância da arte na escola para a quebra de paradigmas, todos devem ter acesso à arte, e não apenas a um grupo dominante. Verificamos empiricamente que a juventude bragantina apresenta grande interesse e participa da marujada, instiga-nos desvelar a partir da leitura dos elementos visuais presente na cultura visual da marujada bragantina-PA, que sentidos e significados a juventude tem sobre a produção visual da cultura popular de matriz africana.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. As Mutações do Conceito e da Prática. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte.** – São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino de Arte**: anos 1980 e novos tempos. – São Paulo: Perspectiva, 2009.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. 2017.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. D.O.U., Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto. gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20/fev/2017.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Ministério da Educação. 2013.

SILVA, A. Bordallo da. **Contribuição ao estudo do folclore amazônico na zona brangantina**. Boletim do Museu Paraense Emilio Goeldi(5), 1959.

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.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**. Crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk, 2007a.

CHIZZOTTI, A. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**: evolução e desafios. Revista Portuguesa de Educação, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CARVALHO, Gisele Maria de Olive ira**. A festa do "Santo Preto": Tradição e percepção da marujada bragantina.** 2010. 166f. Dissertação (mestrado) Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília – UNB – Brasília.

CHARTIER, Roger. **A história cultural. Entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL, 1990.

_____. O mundo como representação. In: **Estudos avançados**, 11 (5), 1991.p. 173-191.

CORRÊA, Ester Paixão. **Pérolas de Caeté**: a dança das Marujas de São Benedito de Bragança-PA. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Belém, 2017.

DAYRELL, J.T. **A escola faz juventudes?:** reflexões em torno da socialização juvenil. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, J.T. et al. Juventude e escola. In: SPOSITO, M.P. **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira:** Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006). Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

DUSSEL, E. **Ética da libertação**: na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis: Vozes, 2002.

FERNANDES, José Guilherme do Santos. **Pés que andam, pés que dançam**: Memória e identidade e região cultural na esmolação e marujada de São Benedito em Bragança (PA). Belém: Eduepa, 2011.

FORQUIN, J. Claude. **Escola e Cultura**: a sociologia do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e processo de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual**: transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação,2007.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1988.

MARTINS, Raimundo. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem, e das práticas do ver. In Oliveira, Marilda Oliveira de (Org). **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: Editora UFSM, 2007. p. 19-40.

MORAES, Aldilene Lopes de. **Imagens de Sant'Ana**: história, cultura e representação na Amazônia Paraense/ - 2015. Universidade Federal do Pará, Campus de Bragança, Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia, Bragança Dissertação (Mestrado).

SILVA, Dário Benedito Rodrigues Nonato da. **Os Donos de São Benedito**: convenções e rebeldias na luta entre o catolicismo tradicional e devocional na cultura de Bragança, século XX. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia, Universidade Federal do Pará, 2006.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam**: leitura da arte na escola. 4. ed. rev. e atual. Porto Alegre: Mediação, 2009.

SANT'ANNA, Elcio. Aos olhos de São Benedito: Conto etnográfico como exercício de perspectivação. In: **Observatório da Religião**. E-ISSN 23586087. Volume I, no. 02, agos.-dez. 2014, p. 41-58.

SCHLICHTA, Consuelo. **Mundo das ideias**: Arte e educação, há um lugar para Arte no Ensino Médio? Curitiba: Aymará, 2009.

ZANELLA, A. V. (1999). Aprendendo a tecer a renda que o tece: apropriação da atividade e constituição do sujeito na perspectiva histórico-cultural. **Revista de Ciências Humanas**, edição especial temática, p. 145-158.

DE PROFESSOR-ARTISTA PARA GESTOR-ARTISTA: O OLHAR E O DESAFIO EM SUAS CONEXÕES

Christian Morais de Oliveira Rêgo[1] – UFAC
Valeska Ribeiro Alvim[2] – UFAC

Resumo
O presente artigo traz um relato de experiência da trajetória de um professor de arte até sua chegada em um cargo de gestão de uma escola pública. Para tanto, o texto traz uma reflexão das dificuldades da atuação de um professor-artista na função de gestor-artista, mostrando as complexidades e os desafios de um espaço ainda habituado com os moldes tradicionais da administração. Diante disso, o artigo apresenta uma problematização dos entraves que se estabeleceram ao longo da adaptação dessa administração e, por conseguinte, relata as mudanças de trabalho no desenvolvimento de um novo conceito de gestão democrática, humanizada e artística, perante aos processos pedagógicos e de ensino.
Palavras-chave: Arte. Educação. Gestão.

Introdução

Inicialmente, para conhecer a gênese dessa trajetória pela arte, deve-se compreender a minha origem em uma família totalmente tradicional e evangélica, educado no ambiente da igreja, conforme as regras impostas e pregadas na formação. Nesse ambiente, começam as primeiras experiências artísticas, porém ainda não havia o conhecimento de conceitos e técnicas específicas das linguagens artísticas.

[1] Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – PPGAC/UFAC. Especialização em Gestão da Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFAC. Graduação em Arte Cênicas/Teatro pela Universidade Federal do Acre - UFAC. Foi professor substituto na Universidade Federal do Acre no curso de Artes Cênicas Teatro na cadeira de Interpretação, Técnicas Corporais e Dança (2014-2016). Professor de Artes efetivo na Rede Básica de Ensino Público do Estado do Acre desde de 2015. Atualmente Coordenador de Ensino da Escola Marilda Gouveia Viana. Professor Visitante da Faculdade Sinal na Pós-Graduação e na Complementação Pedagógica. Professor Voluntário de Dança na Associação de Pais e Amigos Excepcionais – APAE. Instrutor de Circo Social. Ator, bailarino e pesquisador na Cia. de Artes Cênicas - Nóis da Casa. Presidente da ASDAC - Associação de Dança do Acre. E-mail: chrishumanizar@gmail.com

[2] Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas UNB (2018) Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Unicamp (2012) e bacharel e licenciada em Dança pela Universidade Federal de Viçosa UFV (2006). Atualmente é docente na Universidade Federal do Acre (UFAC), concentrando suas atividades prioritariamente no curso de formação de professores em Artes Cênicas. Tem experiência na área de Artes, com ênfase história da dança, dramaturgia corporal e ensino do teatro. Coordena o grupo de pesquisa e extensão em Artes Cênicas (Nois da Casa) associada ao CDPDan- Coletivo de Documentação e Pesquisa em Dança Eros Volúsia (CEN/UnB). E-mail: vralvim@yahoo.com.br

A partir desse despertamento pela arte e na curiosidade de entender como se desenvolvia as produções de teatro e dança na igreja, busquei oficinas e vivências nas áreas, como teatro, dança, mímica e canto coral, iniciando uma formação mais sistematizada e consistente, e com isso, melhorando minha atuação durante as apresentações e na produção de trabalhos artísticos.

Dos 14 aos 17 anos, tive contato com várias oficinas de teatro e dança, deslocando-me para a cidade de Porto Velho (RO) chegando até a Companhia Jeová Nissi[3] no Estado de São Paulo, *Cia* essa, considerada a organização artístico-evangélica mais consistente e famosa do Brasil, que desde sua origem, desenvolve cursos (teatro, dança, música e circo) com participação de profissionais de todo o país.

Em 2006, em minha cidade de origem – Rio Branco - AC, participei de uma formação em circo na Usina de Artes João Donato[4] com a parceria de uma professora da Escola Nacional do Circo[5] - RJ, onde a oficina se intitulava "*Instrutor de Circo Social*". A referida oficina tinha o foco de aprendizagem das técnicas básicas das atividades circenses, manipulação de malabares e criação de acrobacias coletivas, ao final do curso, foi realizada uma experimentação cênica com crianças em situação de vulnerabilidade. Neste momento vivenciado, ratifica-se a escolha do campo da arte como profissão.

Em 2007, surge a oportunidade de fazer um curso em nível técnico intitulado "*Gestão de Negócios",* que teria a duração de dois anos e meio, trazendo uma identificação com a área de estudo e ao mesmo tempo, proporcionou alguns ensejos de trabalho. Desistindo de outros cursos aprovados em vestibulares anteriores.

Chega o ano de 2009, onde ingresso no curso de Artes Cênicas – Teatro, iniciando a trajetória profissional na arte. O curso de Licenciatura em Artes Cênicas – Teatro na Universidade Federal do Acre surge no ano de 2006 e foi fruto de uma luta política dos artistas e da necessidade do conhecimento acadêmico na arte da cena na cidade de Rio Branco e em todo Estado do Acre.

Tal conquista, possibilitou uma ampliação no pensar do fazer teatral, fomentando pesquisas regionais e da cultura local agregada ao estudo do corpo, estimulando interfaces da

[3] https://br.cianissi.com /home. Site acessado em 18 de Julho de 2019 às 21h01min.

[4] A Usina de Artes João Donato é um equipamento cultural público administrado pela Fundação Estadual de Comunicação e Cultura Elias Mansur, vinculada ao Governo do Estado do Acre. Oferece diversos cursos gratuitos à população de Rio Branco, além de uma vasta programação artística durante o ano. https://usinadeolhares.wordpress.com/ link acessado em 02 de agosto de 2019 às 14h45min.

[5] Localizada no Rio de Janeiro, a Escola Nacional de Circo foi fundada em 1982 e é atualmente a única escola mantida pelo Ministério da Cultura do Brasil. É um curso de dois anos, com formação em Técnico em Circo. http://www.funarte.gov.br/escola-nacional-de-circo-2/ link acessado em 02 de agosto de 2019 às 14h55min.

dramaturgia corporal com outras linguagens artísticas, proporcionando uma formação acadêmica de forma isonômica com o restante do país e abrindo portas para artistas aperfeiçoar seus estudos e práticas, e ao mesmo tempo, possibilidades de compreender seu fazer artístico.

No percurso da graduação, permaneceu o interesse na concepção de aprendizado contínuo em diversos campos artísticos, para aglutinar cada vez mais diversas habilidades e competências no desenvolvimento acadêmico. Compreendendo que quanto mais híbrida a formação, tem-se a possibilidade de aperfeiçoamento nos estudos (teóricos e práticos) da arte.

Logo adentrei na extensão e no grupo de pesquisa intitulado *Grupo de Pesquisa e Extensão em Artes Cênicas Nois da Casa – Criação, Pesquisa e Produção,* que desde sua origem, vem desenvolvendo as potencialidades de novos técnicos-artistas, alunos de artes cênicas, trazendo acadêmicos de outros cursos como Engenharia Civil, Biologia, Educação Física, Fisioterapia, Arquitetura e também rompendo os muros da universidade, chegando até a comunidade não acadêmica.

O grupo de extensão me oportunizou aprendizagem, vivências, publicações, turnês nacionais e internacionais. Nesse meio atinei um espaço de reflexão e fruição do fazer artístico no viés mais científico e com um olhar mais crítico em relação aos meus processos. Essas experiências foram resultados de trabalhos consistentes ao longo dos dez anos de sua existência.

Durante toda a graduação participei ativamente na extensão, participando de várias formações como: palestras, workshop, seminários, conferências e, em alguns momentos, ministrando oficinas, iniciando, assim, a minha atuação exclusiva no segmento da arte. Essa etapa vivenciada ampliou meu discurso e o meu fazer enquanto aluno pesquisador, imbricando os conhecimentos da academia com a prática nos meus processos cênicos.

No segundo ano da Universidade, atuei como instrutor de teatro dentro da penitenciária da cidade de Rio Branco (AC), seguindo com o trabalho até 2011, sendo esta, considerada, a primeira experiência profissional como professor, em um ambiente diferenciado e com várias especificidades, por conta dos participantes. Neste lugar, estimulei várias vivências e experimentações conduzidas a partir das aulas, assuntos como empatia, disciplina, autoconhecimento, cidadania, respeito ao próximo e, ao mesmo tempo, exercitando a prática de uma linguagem artística.

Tornou-se um desafio esta experiência, devido às dificuldades encontradas em um público muito específico, e o profissional necessitaria de encontrar metodologias e formas mais adequadas para os alunos-detentos, que se encontravam em privação de liberdade, limitando-

os no acesso a alguns direitos básicos, e também, por conta do ambiente e das particularidades do sistema prisional, ambos não estavam preparados para uma ação humanizadora, como a oficina de teatro.

Após a experiência acima citada, surge o estágio e o cargo comissionado de arte na Secretaria Geral de Administração do Estado do Acre (2011-2014), na Diretoria de Humanização. Nesta temporada, iniciei o trabalho de arte e sensibilização em todos os setores públicos estaduais, promovendo diversos processos artísticos, como teatro, poesia, música, palestras, exposições e eventos. Com isso, trabalhavam-se as habilidades adquiridas no curso técnico em gestão e da graduação em teatro, em prol da melhoria dos serviços e do bem-estar do servidor público.

No ano de 2013, obteve-se a conclusão do curso de graduação e o ingresso no concurso público para professor de arte, na rede estadual de ensino básico do Estado do Acre, sendo aprovado e convocado para posse em fevereiro de 2015. No mesmo ano, começa a Pós-Graduação *Latu Sensu* em Gestão da Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Instituto Federal do Acre – IFAC.

Com a formação na pós-graduação aparece à oportunidade de crescimento acadêmico do profissional, dando subsídios e ferramentas de mais conhecimentos no campo da gestão educacional e proporcionando um nicho maior de atuação na escola, nos espaços de organização da educação e no gerenciamento de seus processos pedagógicos e didáticos.

Nesse entremeio, de 2014 a 2016, tem-se a grandiosa chance de ser o primeiro aluno formado no curso de teatro e voltar como professor substituto no curso em que me graduei, ministrando as disciplinas de Técnicas Corporais, Jogos Teatrais, Teatro Brasileiro, Ética, Legislação e Produção Artística, Elaboração de Projetos Culturais, Montagem de Espetáculo, Interpretação Teatral e Dança.

Neste âmbito enxergo o grande amadurecimento como pessoa, artista e profissional, privilegiado a iniciar sua carreira docente no ensino superior antes de ingressar na Educação Básica, mudando radicalmente a visão e atuação como professor-artista no exercício da docência. Por entender, que tal experiência foi de suma importância, primeiramente, para o curso, comprovando que, existia a possibilidade de um aluno recém-formado ter a competência de retornar como professor, e em relação a minha pessoa, aglutinou uma aquisição de maior conhecimento na área artística e ratificou meu papel de docente perante a sociedade.

Diante desses acontecimentos na vida acadêmica/profissional e mediante a orientação do grupo de pesquisa, nasceu à necessidade de estabelecer o qual era o meu tripé teórico, que conduziria a pesquisa e a prática artística no desenvolvimento dos meus trabalhos. Mediante a formação técnica e na atuação da docência, tanto no ensino superior quanto na rede básica, entendeu-se que o "tripé" já se colocava constituído, a arte, a educação e a gestão. Trazendo assim, a definição e a consistência do fazer profissional como artista e professor.

Portanto, no ano de 2016, encerra-se o contrato como professor substituto na UFAC e logo em seguida, fui convidado para assumir a coordenação de ensino da escola onde era docente, cargo este, de indicação e confiança do gestor, compartilhando a direção da escola e assumindo a responsabilidade de conduzir o processo pedagógico e ensino da instituição. Ao final do mesmo ano, obteve-se a conclusão da pós-graduação.

De Professor-artista a Gestor-artista

O primeiro grande dilema que aparece quando um artista entra e assume uma posição de gestão, principalmente na administração pública, é pensar que, seu fazer artístico será deixado de lado e você focará somente no serviço burocrático. O tempo de trabalho em um cargo de gestão se torna bem expressivo, limitando assim, as possibilidades de atuação em processos artísticos, como em ensaios, montagens e apresentações.

Para tanto, toma-se como ponto de partida desta experiência, a atuação, as atividades e os trabalhos desenvolvidos como coordenador de ensino na escola Marilda Gouveia Viana, localizada na cidade de Rio Branco/Acre/Brasil, desde ano de 2016 até os dias atuais.

Ao receber o convite para sair da sala de aula e assumir a posição de coordenador, deu-se em um curto espaço de tempo para a adaptação e absorção de todas as ações e responsabilidades que teria que assumir. Mediante isso, um fator preponderante que contribuiu significativamente para o início desse desempenho consistiu nas experiências profissionais ao longo da graduação, na formação em técnico em gestão de negócios e a pós-graduação em gestão da educação profissional, científica e tecnológica.

Vale ressaltar que, o maior diferencial desse trabalho e do êxito da ocupação deste lugar de gestor-artista, é a minha formação em teatro e, contudo, em todas as vivências e experiências adquiridas ao longo da formação. Possibilitou uma "facilidade" na adaptação perante o novo desafio e me impulsionou a buscar e programar um novo olhar de gestão imbricado com a arte.

Ao chegar nesta posição de liderança, apresentaram-se várias possibilidades de mudança nos encaminhamentos e nas atividades da escola, vislumbrei novos formatos para se trabalhar com aos professores e buscava maneiras de aproximar o diálogo da escola com a comunidade. Em um primeiro momento, a direção da escola estabeleceu seu plano de ação e de gestão pedagógica, para definir qual seria o modelo de trabalho que aplicaríamos.

Porém os entraves surgiram rapidamente, causando desconforto na implementação de um novo arquétipo de gestão, circunstâncias essas, causadas simplesmente, pela falta do olhar não artístico e não democrático que havia no passado e que se encontrava desassociado do campo da arte. Dificultando assim, as primeiras tentativas de mudanças no desenvolvimento dos trabalhos. Tais dificuldades eram movidas principalmente, pela falta de conhecimento dos funcionários, por experiências anteriores frustradas e pelo receio em experimentar uma nova forma de atuação no seu ambiente de trabalho.

Na intenção de melhorar e transformar a realidade que se vivenciava, vem a busca de um novo molde de administração baseada na política de humanização[6], que foi regulamentada pela LEI Nº 3.356, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2017, que tem por finalidade a promoção da cidadania, a integração, sensibilização e motivação de gestores, servidores e usuários com foco na humanização do servidor, promovendo a consequente melhoria do atendimento.

Tal política tem como princípios norteadores e inspiradores: - a sensibilização e motivação através da arte e da ludicidade; a promoção de qualidade de vida e saúde no trabalho; a melhoria das relações interpessoais; a potencialização da comunicação (interna e externa); - a interiorização das ações de humanização; o estímulo à responsabilidade social e ao compromisso ambiental; a política de apoio e solidariedade ao servidor; e o estímulo a potencialização das inteligências coletivas, através do trabalho em rede.

Programar essa nova forma de gerir um espaço escolar, tornou-se o maior desafio da minha equipe gestora, onde eu trazia um olhar da sensibilidade artística, do afeto e da comunicação aberta e transparente para o meu modo de fazer gestão. Então, fazia-se necessário planejar e direcionar o caminho que se seguiria ao longo do desenvolvimento das ações e atividades propostas, para que, pudesse causar impactos positivos na clientela atendida (alunos, pais e comunidade em geral).

[6] http://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2017/12/Lei3356.pdf link acessado em 31 de julho de 2019 às 14h04.

Assim, percebe-se o desafio em se manter na postura de gestor-artista, com um olhar inovador, humanizado, criativo diante de um sistema arcaico e totalmente alheio aos aspectos da arte e de novos conceitos inovadores da gestão. Diante das administrações passadas, havia um engessamento dos processos e da maneira de conduzir a direção da escola.

Essas circunstâncias vinham decorrendo mediante uma cultura ainda muito presente nas instituições públicas. Que se resume a busca em convencer o sistema e a política educacional, por vários encaminhamentos e propostas de mudanças que teriam de perpassar pela Secretaria de Estado de Educação e necessitaria em boa parte das tomadas de decisões a aprovação da mesma.

Em um texto intitulado "O artista gestor e a potência independente", de Rivitti (2019) coloca que o método de trabalho de um artista-gestor, em seu processo de transição, pode-se pensar em adotar uma prática radicalmente multifacetada. Que possibilite a percepção das diversas habilidades e competências a serem desenvolvidas ao longo do processo de trabalho.

Corrobora-se com essa ideia, porque se trata de um professor de arte que atuava dentro de sala, com o seu fazer pedagógico e com um conteúdo específico da linguagem artística, para a condução de um processo administrativo, e que nesse caso, direcionando todo o sistema de ensino da unidade escolar, envolvendo todas as áreas do componente curricular da educação básica, ou seja, todas as disciplinas trabalhadas na escola.

Para Herbert Read (1983-1968) um historiador inglês, afirma que, o ato de educar deveria ser concebido como a preparação para um artista. Nesse olhar, podemos perceber que a arte pode colaborar para a construção de abordagens mais humanas, generosas e criativas na prática educacional.

> Artista é o indivíduo que desenvolve ideias, sensibilidades, habilidades e imaginação para criar trabalhos bem proporcionados, habilidosamente executados, imaginativos, independentemente do ambiente em que trabalha. Maior título que se pode dar a alguém é o de 'ser artista' naquilo que faz, independentemente de sua profissão. Hebert Read (1983-1968)

É possível perceber que, quando ocorre este espaço de um gestor–artista assumir a direção de uma escola, inicia-se uma descoberta de vários caminhos. Para Medeiros (2010), reforça que, ao longo dessa caminhada, refletir e conversar sobre o papel das artes no processo da gestão escolar faz parte da trajetória desse profissional.

Segundo Medeiros (2010, p.11) "essa caminhada aqui proposta permite-nos refletir sobre a arte vir a ser uma possibilidade ou caminho para a gestão democrática, permitindo-nos questionar sobre as fissuras que esta relação nos causa". Entendendo que, a gestão democrática já faz parte dos pilares de uma boa administração, na busca de bons resultados, na performance da equipe, na realização de objetivos e metas, na execução das ações, nos resultados obtidos e na avaliação.

Ter a possibilidade de refletir sobre todas as práticas da escola, utilizando os eixos norteadores, que na qual podemos chamar de pilares da gestão educacional, elas possibilitam uma execução do plano de gestão pedagógica dividida em: planejamento e gestão, currículo, expectativas de aprendizagens e avaliação, formação dos professores e o ambiente escolar.

Com isso, o gestor pode buscar mais, pode melhorar e mudar sua prática diária para o bom funcionamento de sua equipe de trabalho, com docentes e não docentes. Com tudo, dialoga-se com Lampert (2005, p.156)

> É justamente porque a arte mobiliza as práticas culturais, apontando para múltiplas visualidades e visibilidades do conhecimento que é necessária a vários processos (...) deste modo, assumimos que a arte pode ser ensinada e aprendida, tendo à necessidade de se trabalhar a organização pedagógica das inter-relações artísticas, estéticas e sociais.

De acordo com a Fundação Dom Cabral[7] (FDC), os professores e pesquisadores Carvalho[8] e Cardoso[9] (2010), afirmam perante diversas pesquisas internacionais desenvolvidas desde 2007, que as áreas que envolvem arte e criatividade, desenvolvem um conjunto de habilidades e hábitos mentais como: persistência, expressão, conectividade com o mundo (interior e exterior), habilidades espaciais e visuais, autocrítica, reflexão, disponibilidade de experimentar e aprender com os erros.

Assim, os autores citados acima, reforçam que o "mapeamento de diferentes padrões de pensamento desenvolvido como observação, vislumbração, autoavaliação reflexiva e inovação através da exploração, promove uma transformação". Carvalho e Cardoso (2010, p. 57).

[7] Uma escola de negócios brasileira com padrão e atuação internacionais de desenvolvimento e capacitação de executivos, empresários e gestores públicos. https://www.fdc.org.br/sobreafdc. Link acessado em 22 de julho de 2019 às 22h03.

[8] Ricardo Carvalho é professor e pesquisador da Fundação Dom Cabral, Doutor em Sociologia pela Universidade Paris 7.

[9] Isa Mara Cardoso é pesquisadora da Fundação Dom Cabral, Mestre em Educação pela PUC Minas.

Seguindo a linha dessas pesquisas, elas afirmam que, o ato de explorar atividades e trabalhos artísticos, possibilitam as pessoas a pensar e agir de forma diferenciada, abrangendo a transversalidade das ideias, e com isso, dando suporte a aprendizagem e a execução das ações planejadas e desenvolvidas.

Para tanto, é importante pensar que essas abordagens e novas formas de gestão com inserção da arte, devem-se a aglutinação das linguagens artísticas incorporadas aos novos moldes da administração.

> As diferentes formas de expressão artística – pintura, escultura, cinema, teatro, fotografia, música e dança – seriam, portanto, um dos ingredientes para aquisição das novas competências sociais e humanistas exigidas no mundo empresarial de hoje. Carvalho e Cardoso (2010, p. 58).

Diante disso, nesse contexto da gestão artística, seria necessário inserir ações e processos pedagógicos mais criativos na educação, maneiras inovadoras de aprender, mudanças na forma de pensar e por consequência, a transformação da realidade das obras e do ambiente gerenciado. Para Carvalho e Cardoso (2010, p. 59), "isso permite o acesso a diferentes visões de mundo, para que as experiências do pensamento sejam vividas, estimuladas e desenvolvidas".

Compreender a atuação do gestor com uma formação na área de arte, podemos encontrar diversas barreiras e percalços para o desenvolvimento de várias ações e trabalhos no ambiente escolar. Coloca-se como desafio, delinear uma mudança de pensamento e hábitos dos recursos humanos, dos setores operacionais e do controle de gestão e qualidade do serviço.

Segundo Pareyson (1997), a arte "é um tal fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer", onde arte e comportamento estético, historicamente, se relacionam com o como "fazer", "exprimir" e "conhecer". Nesse sentido, as atividades de executar e inventar caminham juntas, são inseparáveis, de acordo com Carvalho e Cardoso (2010).

A possível junção da gestão com a arte, se conjuntura como via privilegiada de acesso ao sensível, na possibilidade de enxergar as sutilezas do saber fazer, no saber extrair de cada pessoa e de cada coisa, e com isso, buscar a singularidade do seu próprio trabalho enquanto gestor. Para Carvalho e Cardoso (2010, p. 59) "conhecer, entender, apreender e aprender alguma coisa é conhecer suas singularidades".

Em uma pesquisa realizada pela FDC, para saber sobre a inserção da arte na educação de executivos, comprova que, os processos de concepção artística com um possível ligamento

de atividades com a gestão, trouxeram resultados de forma surpreendentes, que diversas incorporações acreditam que, existe uma conexão entre a arte e a gestão, que são favoráveis à incorporação da arte na formação em administração e no desenvolvimento de trabalhos artísticos associados à natureza do negócio. Afirma-se que,

> Os resultados da pesquisa nos levam a considerar a crescente importância das diferentes formas de expressão artísticas na vida pessoal e profissional dos executivos, notadamente na sua relação com a gestão. De modo geral, a arte também é evidenciada em sua relação com o trabalho (...) é perceptível à natureza concreta e aplicável da atividade artística nos negócios – seja como ingrediente de mudança dos modelos mentais, ou na adoção de novas abordagens e criação de oportunidade que agreguem valor aos negócios. Carvalho e Cardoso (2010, p. 62-63).

Pautado nessa mudança de atitudes mentais e de atuação neste campo de uma gestão artística, é onde se encontrar a gênese de uma transformação de comportamentos e posturas acostumadas com um sistema totalmente travado e condicionado, exigindo um perfil do profissional com habilidades e competências adquiridas pela arte, que possam facilitar e conduzir essa mudança radical no processo de gestão.

Deve-se considerar, portanto, que o trabalho de uma gestão movida por meio do viés da arte, é bastante complexo, e que para dar conta da ampla diversificação do campo de atuação, exige uma formação interdisciplinar e, principalmente, a definição de um perfil do profissional. Para Cunha (2007) dando sequência a esta reflexão, ressalta-se que

> Além dos temas específicos de arte e cultura, é preciso saber transitar pela economia, pelos princípios jurídicos, pelo planejamento, pelo marketing e pela administração; reconhecer o local onde se atua, identificando suas potencialidades e singularidades; problematizar e discutir continuamente sobre os aspectos inerentes à política cultural pública e privada; aprimorar os conhecimentos referentes às diversas formas de manifestações artísticas, atentando-se para as novas tendências. Cunha (2007 p. 02).

É de suma importância, delinear o perfil desse gestor-artista, o que não é tarefa fácil, pois define-se, em primeiro lugar, como um profissional que precisa aprimorar e preservar a sua sensibilidade artística e, ao mesmo tempo, dominar técnicas gerenciais e organizacionais específicas para a condução de todo processo de uma administração. O gestor necessita também, manter o diálogo entre o universo artístico-cultural, com o Poder Público, em alguns momentos, com a iniciativa privada e com a sociedade civil.

Entretanto, o gestor-artista deve ser aquele profissional capaz de gerenciar serviços que se materializam em programas e atividades desenvolvidas, a partir de planejamento, da escuta qualificada, do compartilhamento de ideias e participando de todas as fases do processo de desenvolvimento das atividades: criação, produção, distribuição e difusão.

Considerações Finais

Trazendo para a minha realidade de trabalho que tenho desempenhado na escola desde 2016, tem se estabelecido em um princípio primordial, a gestão democrática, humanizada e artística, a partir disso, é por onde se desenvolve a escuta das pessoas envolvidas, as tomadas de decisões coletivas e a comunicação de forma mais aberta e transparente, para o alcance de toda a comunidade escolar (pais, alunos, professores e os funcionários da escola).

Todos esses aspectos refletem diretamente na rotina da escola, causando impactos e inovações em todas as etapas e ações desempenhadas pelos servidores. Na parte do ensino, esse olhar artístico, inovador e criativo, reverbera em todas as atividades escolares (dentro e fora de sala), no diálogo entre professor e aluno, nos projetos da escola e nas ações pedagógicas.

No que concerne na parte administrativa, onde suas ações são executadas dentro e fora da escola, chegando até o atendimento ao público, percebe-se um compromisso maior com as responsabilidades designadas e a motivação em realizar um trabalho com qualidade e excelência.

Nos novos moldes da gestão-artística, busca-se cada vez mais, inovar e implementar os princípios pautados na gestão democrática, humanizada e inovadora. Em curto espaço de atuação, pode-se perceber a diferença no planejamento das estratégias de ação da escola, como projetos e eventos realizados, no diálogo com a Secretaria de Educação, na aceitação dos pais e da comunidade escolar e na melhoria das modalidades de ensino (Regular, da EJA e Ensino Especial).

É notório saber que, existirá sempre um desafio da gestão com um olhar artístico, diante de um sistema ainda pautado nos modelos antigos da administração, entendendo que, ao assumir esse papel, tem-se a responsabilidade de modificar o olhar do sistema, da comunidade em geral e principalmente, dos professores e alunos. Resultando assim, em uma transformação do ambiente de trabalho e consequentemente, uma melhora na qualidade de ensino e na formação do alunado.

Referências

ANDRÉ, Carminda Mendes. **Escola é lugar para artes?** 2008. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

BRASIL. Lei Nº 3.356, de 18 de dezembro de 2017. **Institui a política estadual de humanização da gestão pública para a administração pública**. Rio Branco, AC. Dez 2017.

CARVALHO, R. A. A**. Arte e gestão: o desafio de suas conexões**. Dom (Fundação Dom Cabral), v. 12, p. 57-63, 2010.

_____**Gestão e arte no trabalho: a "liga" que faltava**. Dom (Fundação Dom Cabral), v. 6, p. p. 98-p. 98. 2008.

CARDOSO. Isa Maria e **CARVALHO**. R. A. A. **A inserção da arte na gestão.** Relatório da pesquisa. Fundação Dom Cabral. 2010.

OLIVEIRA, J. A. **Desafios do planejamento em políticas públicas: diferentes visões e práticas.** Revista de Administração Pública, v. 40, n. 2, p. 273-288, 2006.

Sites

O produtor-gestor artístico: em seu rótulo e em seu selo. Disponível em: < https://www.revistas.ufg.br/artce/article/view/43678>. Acesso em 19/07/2019.

O Estado da arte na Gestão Pública: Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75902013000100008>. Acesso em 19/07/2019.

O artista gestor e a potência independente. Disponível em: < https://atelie397.com/o-artista-gestor-e-a-potencia-independente/>. Acesso em 25/07/2019.

Gestão cultural – profissão em formação. Disponível em: < http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-856N9M >. Acesso em 31/07/2019.

DUAS ARTISTAS PERNAMBUCANAS: MEMÓRIAS DE UMA EXPERIÊNCIA COLETIVA

Dayane Danubia Monteiro[1] – UFPB/UFPE
Maria Betânia e Silva[2] – UFPB/UFPE

Agência Financiadora: FAPESQ/UFPB

Resumo
Esse texto tem seu foco na mostra de arte Entremoveres realizada no Museu da Abolição, na cidade do Recife. O objetivo central é compreender, por meio da narrativa memorial de duas artistas expositoras, significados do trabalho coletivo e de seus processos individuais no pensar e fazer artístico contemporâneo. O trabalho mostra a necessidade urgente de abrir-se para ampliar processos de aprendizagem com as diferenças humanas que agreguem e não segreguem.
Palavras-chave: Mostra Entremoveres. Artistas negras. Narrativa memorial.

Introdução

De quatro de maio do corrente ano até o dia quatro de agosto, o Museu da Abolição (MAB/Ibram) recebe a mostra Entremoveres, articulada através da mostra nacional *Trovoa*. De acordo com o perfil do coletivo em sua página oficial no facebook. O *Trovoa* – (trovão) é um coletivo de mulheres que compartilha suas experiências e suas criações artísticas. Para, além disto, o grupo é formado por artistas/produtoras negras que buscam a integração ou até mesmo a criação de novos circuitos artísticos, nos quais possam expor seus trabalhos.

O ateliê iniciado em Niterói — RJ é descrito como um espaço aberto de criação, abordando diversas técnicas como aquarela, pintura, fotografia e outros; além de se apresentar como um lugar de reflexões sobre a arte e práticas artísticas. O Projeto cresceu e alcançou outros Estados do país tornando-se uma mostra de arte nacional. Algumas exposições já aconteceram, como é o caso da mostra "Noite" ocorrida de 06 a 27 de abril no Centro Municipal de Arte

[1] Mestranda em Artes Visuais pelo Programa de Pós-Graduação UFPB/UFPE. Graduada em Licenciatura em Artes Visuais pela UFPE. Design de moda pela Faculdade SENAC-PE 1. day_danubia@hotmail.com.

[2] Doutorada em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2010). Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (1992). Professora da Graduação e do Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPB/UFPE. Atua no ensino das Artes Visuais com ênfase nas temáticas história do ensino de arte, memórias, formação docente em arte, práticas pedagógicas em artes 2. bet_arte@hotmail.com.

Hélio Oiticica — RJ; e a mostra "Inventários de Memória" — realizada em 14 de abril no Museu Capixaba do Negro — ES.

No caso do Estado de Pernambuco, na cidade do Recife, a mostra conta com a colaboração de mais de 30 artistas, que expõe os seus trabalhos artísticos no Museu da Abolição. A proposta das artistas consiste num laboratório, no qual ao longo dos três meses desenvolve intervenções e atividades com diferentes linguagens, visando formação educativa e reflexões críticas a partir da perspectiva de mulheres artistas negras.

As seguintes artistas participam da mostra: Aline Sales, Amanda Souza, Ana Lira, Anne Souza, Ariana Nuala, Benedita Arcoverde, Biarritzzz, Deba Tacana, Erzulie Timboiá, Gi Vatroi, Ianah, Juma Gitirana, Kalor, Karla Fagundes, Kildery Iara, Letícia Barros, Lia Letícia, Liz Santos, Magú, Mariana de Matos, Mitsy Queiroz, Nathê Ferreira, Nena Callejera, Polly Souza, Priscilla Buhr, Priscila Ferraz, Priscilla Melo, Preta Afoita, Rebeca Gondim e Mun-Ha.

A mostra não possui patrocínio ou subsídios para sua a realização, toda a organização é colaborativa e de responsabilidade das participantes. Perante isso, não há um suporte para a produção de material bibliográfico como catálogo da mostra, folder, etc. A maior parte das informações estão disponíveis em mídias sociais nas plataformas virtuais. É possível encontrar informações na página da mostra Entremoveres no Instagram, na página do Coletivo *Trovoa*, e ainda no site do Museu da Abolição.

Para compreender melhor o que é a mostra, duas artistas, dentre as mais de 30 que compõem o grupo relatou numa entrevista como foi a experiência.

As entrevistas foram realizadas através de mídias sociais contemporâneas que possibilitam encontros, mesmo em espaços geográficos distantes. O *WhatsApp,* foi dispositivo utilizado para os diálogos, viabilizaram conversas pessoais com as artistas que realizaram reflexões e apontamentos sobre os seus trabalhos e as suas participações na mostra.

Duas artistas e elementos de seus percursos

A relação de **Amanda Souza** com a arte começou de forma muito simples, quando ainda era pequena. A sua mãe trabalhava como confeiteira de bolo, no qual, uma amiga da família costumava desenhar os personagens das encomendas no açúcar do bolo. Ao ver estes desenhos, Amanda ficava fascinada e queria aprender a fazer igual. No transcorrer da sua infância, a artista costumava desenhar uma coisa ou outra, mas relata nunca ter dado tanto valor para o desenho.

Ela acredita que a sua família tem certa tendência a trabalhos ligados ao manual e ao artístico, o seu avô era marceneiro e os seus tios também foram. A sua mãe, o seu tio, e primos tocavam violão e Amanda também. A artista contou ainda, que um dia encontrou na sua casa um livro bem pesado e antigo, devia ter uns 13 anos de idade quando encontrou este livro. Era um livro com imagens de obras do acervo do *British Museum*, naquele momento desejou muito ler e saber sobre do que tratava cada item contido no livro.

Amanda narra que esses foram os primeiros contatos que a fizeram querer ser artista e estudante de Artes. Depois que foi crescendo e praticando sozinha, ela começou a desenhar no açúcar para a sua mãe. Para ela era ótimo ver o nível de satisfação dos clientes que faziam encomendas a sua mãe, ao verem os seus traços no bolo.

Pensando sobre a memória individual Halbwachs (2003) diz que ela não está inteiramente isolada e fechada e para relembrar o seu próprio passado, em geral, a pessoa precisa recorrer às lembranças de outras.

Passado o tempo Amanda entrou na Universidade, encontrou pessoas, formou o coletivo, trabalhou um tempo com produção de brinquedos e cenários de papelão, figurinos, oficinas. Depois começou a explorar trabalhos mais corpóreos e experimentais, performance autoral, light design artesanal, colaborou em performances de amigos. O que a artista mais gosta de desenvolver, no sentido de materialidade, são trabalhos gráficos, gravuras, e especialmente o desenho.

Ano passado, junto com Priscilla Melo, formou o Coletivo *Amarna* e tem se aventurado em produções audiovisuais, não tanto na parte técnica, mas na parte inventiva mesmo.

> Achei muito simbólico utilizar esse nome para se referir a nós, nossa comunidade é a nossa Amarna, nosso objetivo é produzir narrativas artísticas que quebrem os estereótipos existentes e impostos sobre ela, o nosso capital cultural é muito vasto e precisa ser representado. Acredito que esse simbolismo e essa origem nos dão uma força ancestral e uma expansão de campo muito interessante (Amanda Souza, 2019).

Ultimamente não tem conseguido definir seu trabalho numa temática única, ela percebe que lida com uma grande área que é sobre 'mulher negra', mas vai além porque acaba colocando sentimentos e visões que se relacionam muito com o seu momento também. É como se tivesse uma dupla leitura, uma mais geral e uma que talvez quem a conhece possa conseguir perceber mais facilmente.

O Coletivo Amarna é formado por artistas da comunidade do Alto do Pascoal e Beberibe, da Zona norte do Recife. Amarna foi escolhido porque as artistas possuem um apreço enorme pela história do Egito, durante o reinado de Aquenaton houve um período de transformação na arte que quebrou todas as regras milenares de representação artística, a capital cultural e oficial do Egito passou a ser na cidade Amarna e esse nome acabou sendo utilizado para designar as obras produzidas nesse período.

VIDEOPERFORMANCE

Fig 1. Coletivo Amarna. Branca maluca, 2018 - Video performance, 3 obras de 97x67cm e 5 de 22x22cm. Recife (PE) – Fonte: arquivo pessoal da autora.

Esse trabalho se chama Branca maluca e foi produzido entre julho/agosto de 2018. A técnica é videoperformance. Amanda relata que sua relação com a performance começou em 2016, de lá pra cá a artista tem pensado mais em conceitos e colaborações do que de fato performado. Ela diz que particularmente o que gosta no videoperformance é do fato do ato performático ter sido pensado para esse tipo de suporte e não para uma experiência efêmera, isso ajuda a inserir elementos que podem potencializar as leituras, além de permitir também que ele seja facilmente editável e modificável para algum fim específico. A escolha por uma tv mais antiga foi uma sugestão feita por Iagor Peres que é curador do Palco Preto e na ocasião havia sido pensado num suporte simples de projeção.

A artista não gosta de responder o que a obra transmite, pois, para ela o vídeo transmite mensagens "muito claras". Ela costuma dizer que é uma grande inversão de estereótipos, o título já é muito direto e informativo, mas não é só isso... Para ela, tem todo um sentimento e um estudo sobre uma padronização branca e racista do ser mulher que transforma as mulheres negras em antimusas e objeto de chacota. É sobre racismo, violência física e simbólica, democracia racial, padrões estéticos que pretende provocar a reflexão no espectador.

Essa narrativa memorial apresentada pela artista se conecta ao que ressalta Halbwachs (2003) ao afirmar que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva e este ponto de vista muda segundo o lugar ocupado e esse mesmo lugar muda segundo as relações mantidas com outros ambientes.

Lizandra Cazé Santos da Silva, conhecida como Liz Santos é natural de Surubim, uma cidade no Agreste de Pernambuco, mas reside em Recife há quatro anos. Artista visual, estudante de Artes Visuais e Arte-educadora. Em seus trabalhos transita entre algumas linguagens como desenho, bordado, modelagens em argila e gosta sempre de experimentar e conhecer outros materiais.

Atualmente está trabalhando na série "Autorretrato" que está fazendo parte da mostra "Entremoveres" junto com trabalhos de outras artistas, e que foi exposto pela primeira vez em *"Tramações - Cultura visual, gênero e sexualidades"* uma exposição que aconteceu no contexto de uma formação de professores, numa disciplina oferecida para alunos da graduação e pós-graduação do curso de Artes Visuais da UFPE, bem como para interessados fora do curso ou do campus.

Assim, os quadros coletivos da memória não conduzem a datas, a nomes e fórmulas. Eles representam correntes de pensamento e de experiência em que reencontramos nosso passado apenas porque ele foi atravessado por tudo isso, afirma Halbwachs (2003).

AUTORRETRATO

Fig 2. Liz Santos - Autorretratos, 2018/2019. Técnica Mista, Surubim (PE) – Fonte: arquivo da autora.

Nessa Série (Autorretrato) a artista tem o intuito de resgatar a sua gênese entrecruzando narrativas reais e ficcionais sobre a história da sua família que se perpetua através dela. As obras fazem parte de uma série. A artista diz não saber se teve uma pretensão de transmitir algo, como um objetivo traçado. Ela acredita no poder da narrativa, sobretudo da narrativa imagética. Nessa série ela fala que conta a história de sua vida, que sai de dentro de outras histórias que já existiam antes dela. O que a obra pode (e ela acredita muito que pode mesmo) transmitir, é sempre uma surpresa para ela. As pessoas se identificam por meios e mensagens bem distintas. Ela conta que sua família é toda cristã e de maioria católica, então alguns símbolos como os ex-votos, os santos, as velas deixam isso claro, na perspectiva de Liz. Mas da primeira vez que expôs esta mesma série, ela menciona que ouviu relatos incríveis, alguns de pessoas que se identificaram muito por lembrarem ambientes religiosos de suas famílias de matrizes africanas, por exemplo. A artista declarou que ficou encantada ao ver quantas roupagens cabem em uma narrativa. Ela diz:

> A obra não encerra em mim. Eu apenas provoco. Eu produzo, inicialmente, pra mim mesma, para acalentar minhas próprias questões, depois disso tudo é apenas uma provocação. Essas imagens em específico são alusões a fotografias de minha avó Maria e minha tia Salvina (Liz Santos, 2019).

Este depoimento de Liz remete a discussão de Lagrou (2003), quando ao discutir sobre a vida do objeto que ao estar disposto em novo ambiente social adquire formas de leitura e descrição. A partir do contexto em que está inserido interessa ver o que os objetos e seus variados usos podem nos ensinar sobre as interações humanas e a projeção da sua socialização sobre o mundo envolvente.

Experiência coletiva

> A Presença Negra é uma ação pacífica e alegre, um ato consciente e subversivo que tem como propósito preencher a lacuna que existe entre a comunidade de artistas negros e certos espaços sociais, por meio da ocupação de galerias, museus e instituições culturais, por um grande número de afrodescendentes, em dia de abertura de exposição. (...) Com a participação n'A Presença Negra, vamos exercer nosso direito de circular livremente por diferentes espaços sociais, vamos nos apropriar dos territórios que também nos pertencem. Com A Presença Negra vamos nos fazer visíveis para desestabilizar o status quo, provocar reflexões e gerar mudanças. «A força da alienação vem dessa fragilidade dos indivíduos, quando apenas conseguem identificar o que os separa e não o que os une». (Milton Santos). – Manifeste-se, marque sua presença. (PATRICIO; BRITO, 2017, s/p).

Essa fala de convite à exposição *"Agora somos todxs negrxs?"* introduz bem o que propõe a mostra Entremoveres, esta fala é corroborada através da resposta da artista entrevistada Amanda Souza, quando questionada sobre o que as motivou a fazer parte da exposição, a artista mencionou a importância da mostra ao proporcionar uma visibilidade para artistas negras.

Assim, narra a artista:

> Eu decidi fazer parte, primeiro, porque a gente não tem a nível nacional muitas iniciativas desse tipo. Eu achei fantástico um grupo de mulheres negras, tentar articular um maior número de outras mulheres, mulheres negras também artistas pra terem um período meio que simultâneo expondo e colocando a cara no sol (...). O que me motivou foi isso, e para, além disso, tem o desejo da gente enquanto artista de fazer algo, de produzir um trabalho e que ele seja visto. E tu sabes, quer dizer… não sei se tu sabes, mas quando se trata de pessoas negras tentando fazer um trabalho qualquer que seja em algum lugar, principalmente no meio que a gente vive, na nossa área de artes, a gente sofre uma invisibilização, um apagamento violento. Não é uma questão histórica, não é porque estamos na contemporaneidade, nem porque de repente se criou cota, e nem porque está se olhando pra isso agora, que de fato, as pessoas negras estão aí em paridade com as pessoas brancas, nos espaços museais, nos espaços expositivos, não estão. E quando se trata de mulheres negras menos ainda. Eu tenho me dedicado agora a fazer meus trabalhos que tocam na ferida, sabe?! Que falam sobre racismo, racismo institucional e esses trabalhos não têm sido aprovados em convocatórias grandes, sabe?! Um trabalho como

> "Branca maluca" e tá sendo, é (…) ele já foi negado em vários outros editais, um trabalho do ano passado. Do ano passado pra cá eu tenho inscrito ele em Bienal e edital de exposição e não tem sido aprovado, porque é um trabalho que incomoda, é um trabalho que não interessa pra uma curadoria branca (Amanda Souza, 2019).

Nessa perspectiva, a artista Liz Santos destaca a importância do convite para participar da Mostra por possibilitar a exposição de trabalhos de mulheres artistas atuantes no Recife e no Nordeste. Para ela na verdade, não foi uma decisão. Ela recebeu o convite e aceitou. Primeiro porque entendeu ser muito interessante a ideia de mostrar trabalhos de mulheres que produzem e movimentam a cena artística em Recife e no Nordeste, e depois porque seria potente falar sobre memória e retratar a mulher nordestina e da zona rural (que é um dos focos do seu trabalho "Autorretrato" que tá na mostra) junto de outras obras que também conversam e trazem a realidade das mulheres que, de certo modo vivem à margem.

No diálogo estabelecido, a artista Amanda Souza aponta que o mote da Exposição foi articular o potencial de mulheres negras que são artistas, que estão aí produzindo e não necessariamente trabalhos que tivessem o viés racial ou étnico. É uma exposição com o mote e com, temáticas de trabalhos multe plurais.

A artista externa em sua fala: "que é também uma crítica ao sistema artístico, mercado de artes. Que acha que porque somos mulheres negras a gente precisa produzir trabalhos que estejam nesta linha: do étnico, do racial, e que a gente não pode e não deve se atrever a discutir outras coisas" (Amanda Souza, 2019).

Diante do posicionamento da artista, Davallon (2015) nos ajuda a entender que o registro do acontecimento deve constituir memória e abrir a dimensão entre o passado originário e o futuro a construir. Ele afirma que para que haja memória, é preciso que o acontecimento ou o saber registrado saia da indiferença, que ele deixe o domínio da insignificância.

A convocatória circulou através de notícia nas redes sociais e de um formulário online. Só que em paralelo a isso, o grande grupo, o grupo principal do Trovoa do Rio de Janeiro, entrou em contato com possíveis curadoras, no restante dos Estados. Em Pernambuco, Ariana e Ana Lira, fizeram a frente convidando para o grande grupo artistas que achavam interessante que estivessem presentes na mostra.

Ao pensar sobre o processo curatorial da exposição e sua proposta, as artistas apresentaram também um caráter inovador neste quesito, pois não teve um curador, mas sim duas curadoras artistas, Ana Lira e Ariana Nuala.

A artista Liz Santos relata que a proposta curatorial se expandiu para a liberdade de trazer os trabalhos que as artistas consideravam mais importantes. Não houve uma seleção do que ficava ou saía. Cada artista pôde organizar e configurar sua obra.

Com a proposta de ser um ateliê aberto onde as artistas transitam e produzem durante a exposição as pessoas podem participar também. Geertz (1997) discute o poder da arte quanto sua força representativa de discurso, sem que mesmo precise de um discurso. Na mostra Entremoveres, o termo "mulheres não brancas" é adotado juntamente com mulheres negras e na compreensão das artistas algumas reflexões foram tecidas.

Amanda Souza, por exemplo, disse:

> Eu tenho alguns conflitos internos e bem pessoais. Em algumas fontes já vi utilizarem o termo 'não branca' para designar mulheres indígenas e mulheres negras de pele muito clara. Eu considero o termo problemático porque acaba criando uma brecha para que pessoas afrodescendentes se utilizem desse rótulo para mais uma vez justificar apropriações (Amanda Souza, 2019).

Já artista Liz Santos, não conhecia o termo antes de ter contato com a mostra, ela destaca a importância dos diálogos e discussões provocadas pela ocupação. Para ela é importante pensar sobre o uso desses termos:

Considerações finais

A mostra *Entremoveres* constitui-se como um fazer artístico contemporâneo dentre várias razões, por propor uma exposição que desde a escolha de seus expositores até a forma como as obras serão expostas há uma intensão de provocar reflexões no cenário artístico nacional quanto à ausência de artistas mulheres negras no âmbito do campo da arte no Brasil. Inferimos através dos diálogos, que a mostra atinge seu objetivo, ao vermos na fala das próprias artistas memórias repletas de questionamentos e reflexões. Por meio da narrativa das duas entrevistadas, observamos como suas experiências individuais repercutem em seus trabalhos, marcados de memórias de suas próprias histórias e significados com base em suas trajetórias e questões pessoas. O texto mostra que o coletivo e processos de aprendizagens tais como os promovidos por esta exposição, despertam reflexões que ultrapassam o que se vê levando-nos a pensar como o que carregamos como memórias fazem parte do que nos constituí como indivíduos e como podemos atuar buscando compreender cada vez mais sobre as diferenças.

Referências

ABERTURA da mostra Entremoveres. Museu da Abolição, 2019. Disponível em: http://museudaabolicao.museus.gov.br/ibram-agenda/abertura-da-mostra-entremoveres/. Acesso em: 25 jun. 2019.

DAVALLON, Jean. **A imagem, uma arte de memória?** In: ACHARD, Pierre(et al). Papel da Memória. Campinas: Pontes Editores, 2015, p.21-34.

GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Rio de Janeiro, 1997.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Centauro, 2003.

LAGROU, Elsje Maria. **Antropologia e arte: uma relação de amor e ódio.** Rio de Janeiro, 2003.

PATRICIO, Moisés; BRITO, Peter de. **A presença negra#manifesto**. são paulo, 1 jul. 2019. Disponível em: https://www.flickr.com/photos/videobrasil/sets/72157685943399861/. Acesso em: 12 jun. 2019.

TROVOA - Sobre. [*S. l.*], 2017?. Disponível em: https://www.facebook.com/pg/atelietrovoa/about/?ref=page_internal. Acesso em: 25 jun. 2019.

EM BUSCA DE UM ENSINO DE ARTE SIGNIFICATIVO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A FORMAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO VOCACIONAL DA DÉCADA DE 1960

Flávia Gonzales Correia[1] – UNESP

Resumo
Este artigo apresenta reflexões sobre o papel do ensino de arte na Educação de Jovens e Adultos – EJA, buscando a referência histórica do Ensino Vocacional, projeto implementado na rede pública do Estado de São Paulo na década de 1960, que com sua concepção, estrutura curricular, prática pedagógica, a relação intrínseca entre educação e cultura que o caracterizavam, bem como os fortes elos entre escola e comunidade contidos em seu projeto, nos mostrou ser possível ter uma educação integral de qualidade na escola pública. Como fontes de pesquisa foram utilizados textos e depoimentos de Maria Nilde Mascellani, coordenadora do Serviço de Ensino Vocacional; Ilsa Kawall Leal Ferreira e Joana Neves, ex-professoras; Angela Rabello Maciel de Barros Tamberlini, pesquisadora e professora da Universidade Federal Fluminense; e depoimentos extraídos documentário "Vocacional – Uma Aventura Humana" (Toni Venturi, 2011).
Palavras-chave: Ensino de Arte. Educação de Jovens e Adultos. Formação Integral.

Introdução

As diferenças intrínsecas de cada ser humano são os elementos que constroem a beleza e a riqueza da humanidade. O que aponta a necessidade de mudanças das práticas e dos acontecimentos que têm lugar na escola, para que se multipliquem os saberes, bem como o que deve circular no âmbito escolar e ser abordado. Como artista-professora-pesquisadora inserida na Educação de Jovens e Adultos – EJA[2], vejo a necessidade de se buscar princípios que norteiem esta modalidade de ensino, pois a trajetória da EJA demonstra que a concepção de jovem e de adulto com seus processos de ensino-aprendizagem não cabem em um modelo pré-estabelecido, e os avanços só acontecem quando se tem liberdade para criar e repensar as

[1] Artista/Designer/Pesquisadora/Professora. Mestranda do programa PROFARTES no IA-UNESP sob orientação da Profª Drª Rejane Galvão Coutinho. Especialização em Educação de Jovens e Adultos (2018) e em História das Artes: Teoria e Crítica (2014), Graduação em Artes Visuais (2012). Professora na Prefeitura de Santo André/SP, freelancer de Design Gráfico e Multimídia, e também artista visual. E-mail: flaviagonzalescorreria@gmail.com.

[2] A EJA tem como objetivo oferecer ensino público e gratuito para pessoas que não concluíram o Ensino Fundamental e/ou o Médio. É definida pelo artigo 37 da LDB (Lei nº 9.394/96), e visa cumprir o previsto no artigo 208 inciso I da Constituição Federal de 1988, que garante o acesso e a permanência ao ensino fundamental a todos.

estruturas desse processo, bem como pensar sobre o papel da educação na vida de cada um que passa pelo contexto escolar.

A Arte é um campo de conhecimento complexo, sendo estudado ao longo da história com diferentes abordagens, com enfoque filosófico, antropológico, sociológico, psicológico, linguístico, culturalista, dentre outras derivações, que advém da necessidade de se compreender um fenômeno que vai além de um simples produto ou artefato, já que possui múltiplas interrelações. O ensino e a aprendizagem de Arte acompanham também de forma histórica e contemporânea acompanham as transformações em seu campo conceitual, passando de um ensino centrado no objeto de conhecimento para um ensino que valoriza a experiência circunstancial do sujeito com o conhecimento. Rejane Galvão Coutinho (2013) ressalta que independente da abordagem conceitual privilegiada, há uma variante que se mantém: para um ensino e aprendizagem de Arte de qualidade é necessário ter professores comprometidos com o conhecimento e com a circulação e recepção do conhecimento. Professores dispostos a enfrentar os desafios de um campo em permanente mutação, professores pesquisadores. Professores atentos e sensíveis aos aspectos afetivos e subjetivos do ensinar e aprender, professores reflexivos. (COUTINHO, 2013, p. 12).

Ana Mae Barbosa (2014) nos fala que na arte e na vida memória e história são personagens do mesmo cenário temporal, cada um a seu modo. A história intelectual e formal, tem natureza acadêmica, enquanto a memória não respeita regras nem metodologias, é afetiva e revive a cada lembrança (BARBOSA, 2014, p. 01). É indiscutível sua contribuição, são inúmeras publicações, entrevistas e palestras, com relatos e reflexões que refletem no trabalho do artista-professor e o levam a posicionamentos mais claros. Ela considera fundamental a recuperação histórica do ensino de arte, para assim perceber as realidades pessoais e sociais, lidando criticamente com elas. Desse modo, cada indivíduo inserido no processo do ensino de Arte dentro dessa perspectiva dá sentido a cada ação vivenciada, ressignifica criações e conceitos e contribui coletivamente na comunicação, potencializando significados (BARBOSA, 2014, p. XXVI-XXVIII).

Em busca de experiências educacionais que contemplassem aspectos motivadores acima citados e que se alinhassem a uma atuação crítica e consciente enquanto artista-professora da EJA, há o perfeito diálogo entre a memória e a história presentes na investigação do Ensino Vocacional, escolas experimentais definidas como de Ensino Renovado, projeto implementado na rede pública do Estado de São Paulo na década de 1960, inspirado nas proposições da *École*

de Sèvres[3], muito influentes no Brasil, que sofreram adequações à nossa realidade e se tornaram uma experiência única na educação brasileira, de vital significado social e político. Como fontes de pesquisa foram utilizados textos e depoimentos de Maria Nilde Mascellani, coordenadora do Serviço de Ensino Vocacional, SEV – de 1961 a 1969; Ilsa Kawall Leal Ferreira, artista e ex-professora dos Vocacionais; Joana Neves, ex-professora dos Vocacionais, doutora em história e professora do Departamento de História da UFPB, João Pessoa/PB; Angela Rabello Maciel de Barros Tamberlini, pesquisadora e professora da Universidade Federal Fluminense e também depoimentos extraídos documentário "Vocacional – Uma Aventura Humana" (Toni Venturi, 2011).

Na década de 1960, ainda vigoravam as Leis Orgânicas do Ensino da Era Vargas, um entrave para as mudanças necessárias naquele momento, e as discussões e tramitação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ainda estavam em curso. Por isso, com objetivo de realizar discussões sobre a renovação das escolas de ensino secundário, bem como criar Centros de Treinamento de Professores e de Pesquisa Educacional, em 1961, o Secretário da Educação do Estado de São Paulo, Luciano Vasconcellos de Carvalho, durante o governo Carvalho Pinto, tomou a decisão de recrutar um grupo de especialistas em educação que pudesse executar tal intento. O Serviço de Ensino Vocacional foi criado em 1961 a partir de uma brecha na legislação da reforma do ensino industrial de São Paulo, por meio da Lei Estadual nº 6.052/1961 e criou-se para coordenar os Ginásios Vocacionais, o Serviço de Ensino Vocacional – SEV sob a coordenação de Maria Nilde Mascellani. Este órgão surgira em situação privilegiada: era diretamente subordinado à Secretaria Estadual de Educação e não à Coordenadoria de Ensino Normal, como normalmente acontecia.

As classes experimentais de Socorro/SP, experiência ocorrida no ano de 1958, onde trabalharam a professora Maria Nilde Mascellani e a professora Olga Bechara, também participante de sua equipe no SEV, foram a gênese da proposta do Ensino Vocacional. Seu objetivo era viabilizar uma concepção nova de educação que rompesse com a dualidade na formação brasileira, que há muitos anos tinha como característica a cisão entre a formação geral

[3] As escolas francesas mencionadas surgiram no pós-guerra, por iniciativa de pessoas vinculadas à Resistência Francesa, visando formar para a democracia com uma nova concepção de educação que integrasse a formação geral à formação profissional, visando articular conhecimento e vida, por meio de uma pedagogia que conduzisse ao engajamento e à transformação social. Direcionavam-se a promoção humana e pertenciam ao escopo das escolas renovadas. Muitos docentes brasileiros, que já se interessavam pela renovação educacional há algum tempo, estagiaram em *Sèvres* após a visita ao Brasil, em 1954, da Inspetora Geral de Educação na França, Edmée Hatinguais, idealizadora da reforma educacional francesa do pós-guerra que havia criado o *Centre International d'Études Pédagogiques*, CIEP, para difundir as idéias das classes experimentais francesas, as classes *nouvelles*, e promover o intercâmbio entre educadores de várias partes do mundo (TAMBERLINI, 2001; 2016).

(direcionada as camadas sociais superiores) e a formação profissional (direciona a população em geral, menos favorecidos). Em 1962 foram criados os primeiros ginásios, que hoje correspondem ao Ensino Fundamental II, eram seis unidades, uma na capital e cinco no interior do Estado, em Americana, Batatais, Barretos, Rio Claro e São Caetano do Sul. Em 1968 foram criados os Ginásios Vocacionais Noturnos e o Segundo Ciclo, hoje equivalente ao ensino médio. O Ensino Vocacional vigorou até o final de 1969, quando a experiência pedagógica considerada bem-sucedida e reconhecida pelo Conselho Estadual de educação e também pelo meio acadêmico, repentinamente se transformara numa pedagogia "perigosa" para formação dos jovens.

As escolas foram invadidas pelo exército, vários professores e funcionários ficaram detidos em conhecidos órgãos de repressão e tortura. Seu fim se deu pelo Decreto Estadual 52.460, de 05 de junho de 1970, que extinguia o ensino renovado em todas as escolas experimentais estaduais. Maria Nilde Mascellani e Áurea Sigrist, ex-diretora do Vocacional de Americana, foram detidas algumas vezes, e em janeiro de 1970 foram aposentadas de seus cargos efetivos por concurso, com base no AI-5. O tema foi pouco estudado durante muitos anos, justamente por se situar em um momento conturbado da história do nosso país. É importante frisar a atenção do Ensino Vocacional aos jovens e adultos que já eram trabalhadores e foram em algum momento excluídos do sistema escolar, com a criação do Ginásios Vocacionais Noturnos. Suas ações se antecipam a Constituição Federal de 1988, que prevê direito e acesso à educação para todos, adequada às condições do educando.

Os Ginásios Vocacionais: Proposta pedagógica e o ensino de Arte

A proposta pedagógica, que visava proporcionar formação integral se fundou numa reflexão constante sobre a relação entre educação e trabalho e procurou tomar o trabalho como princípio educativo e elemento fundamental da formação humana. Composta pelo core-curriculum, uma ideia central e mobilizadora, que manifesta questões universais refletidas no cotidiano, e os Estudos Sociais (História e Geografia) faziam papel de eixo integrador entre as disciplinas de formação teórica e prática. Para Mascellani,

> Na experiência do Ensino Vocacional, o que se pretendia era abrir um grande leque de possibilidades, tanto no plano da cultura geral como da cultura técnica, campo onde o jovem é levado a fazer opções. É desse pensamento que tiramos o entendimento de "orientação vocacional", ou seja, a atitude permanente de acompanhar o jovem, ajudá-lo nas dúvidas e oferecer suporte às suas opções. Assim, uma "pedagogia vocacional" ou um "ensino vocacional" é aquele que leva o educando a se descobrir, descobrindo o campo de atuação no qual pode identificar a possibilidade de um projeto para a

> construção de seu próprio futuro. Nosso entendimento é de que essa descoberta ocorre processualmente no percurso educativo, a partir de situações criadas ou incentivadas pelos educadores. Descobrir sua vocação é situar-se no mundo, identificando seu papel transformador (MASCELLANI, 2010, p. 103).

O educando era o centro da proposta e sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, por meio da atuação cidadã e da realização pessoal e profissional. O programa tinha como finalidade formar o jovem para um entendimento amplificado da realidade socioeconômica, política e cultural do país e ao mesmo tempo aparelhá-lo, a partir da compreensão da complexidade do mundo em que estavam inseridos, para intervir nessa realidade, se tornando um agente histórico e cultural. Como abordagem metodológica, havia o estudo dirigido, individual e em grupo, envolvendo pesquisas de campo e pesquisas bibliográficas. Não eram utilizados livros didáticos, mas livros de consulta variados, ensinando os educandos a pesquisar. Uma das principais técnicas utilizadas era o Estudo do Meio, que possibilitava um contato direto com a realidade social e humana, sobretudo com a comunidade da escola.

Das diferentes modalidades de estudo à ação comunitária, perpassando pelas instituições didático-pedagógicas era no planejamento da participação em grupo dessas diferentes situações, na medida em que vão se tornando paulatinamente mais complexas, que se permitia ao educando experimentar uma liberdade individual cada vez maior e em contrapartida, exigiam um grau crescente de responsabilidade individual e coletiva. No Ensino Vocacional também se trabalhava com projetos, em diferentes áreas, escolhidos em função do interesse do educando e com a ação comunitária, na qual, incentivados a assumir posição consciente e atuante em sua comunidade, eram incitados a buscar soluções para os problemas locais. A relação profunda com a comunidade e a inserção nas questões da época, que eram amplamente debatidas e trabalhadas dentro dos Ginásios Vocacionais, os alinharam com os debates sociais e políticos de sua época, o que os aproximava de concepções filosóficas e visões de mundo que visavam defender a transformação social bem como garantir acesso aos bens culturais e educacionais, proporcionando formação igualitária independente de classe social, gênero ou etnia.

Merecem destaque o papel das atividades culturais e das instituições didático-pedagógicas, que reproduziam vivências próprias do mundo do trabalho nas escolas e entusiasmavam muitos educandos, proporcionando momentos únicos em suas formações. Por conceber a formação geral integrada à formação para o trabalho, não havia dissociação entre educação e cultura, nem entre

educação e trabalho. De acordo com a localização da escola, havia uma articulação entre as disciplinas de caráter teórico e conteúdo das áreas técnicas. Os laços entre escola e comunidade eram intensos e o planejamento pedagógico deveria levar em conta suas expectativas e demandas, com intuito de tornar a escola um polo irradiador de cultura. Cabe destacar que nos finais de semana muitas atividades culturais eram desenvolvidas. Joana Neves (2010), exemplifica estes aspectos:

> Essa participação não era uma obrigação formal, mas correspondia à concepção de educação integral e integrada, implicando em estabelecimento da maior sintonia possível entre a vivência escolar e a vida social em seu sentido amplo. Mas, o sentido de escola comunitária ia além dessa sintonia de vivências. O Ginásio Vocacional se estruturava e atuava como um *centro cultural comunitário*, de modo a, além de participar das atividades locais, contribuir para o enriquecimento dessas atividades e da própria vida social da comunidade. Assim, o Sistema Vocacional, em todas as unidades escolares, mantinha grupos específicos de atividades que integravam membros de todos os segmentos da comunidade escolar, os pais e membros da comunidade em geral. Em cada ginásio havia: Corais e Grupos Instrumentais, Grupos de Teatro, Galerias de Arte, Grupos de Dança que podiam se estruturar como grupos permanentes ou se organizarem para atividades ou eventos esporádicos. Esses grupos desenvolviam suas atividades no interior da escola e em espaços da comunidade (NEVES, 2010, p.188-189).

A proposta pedagógica dos Ginásios Vocacionais Noturnos alicerçou-se sobre a mesma filosofia dos Ginásios Vocacionais de tempo integral. O currículo do noturno se organizou em resposta às necessidades dos jovens e adultos, mas estabeleceu como linhas orientadoras o debate sobre o trabalho e suas implicações econômicas, políticas e culturais. O *core-curriculum* dos Ginásios Noturnos foi formulado da seguinte forma: "o trabalho humano como instrumento de transformação da natureza, da sociedade e do próprio homem" (MASCELLANI, 2010, p.141). A proposta foi pensada como um campo rico de experiências, de promoção humana e social e de formação da consciência crítica, condição básica para o homem intervir na realidade, de modo pensado e planejado, e coloca o coletivo acima do individual, a comunicação grupal e intergrupal como meio de sociabilidade e de coesão social, a intervenção social como prática de cidadania, situações voltadas permanentemente sobre a realidade econômica, política e cultural (MASCELLANI, 2010, p. 140-142).

Ilsa Kawall Leal Ferreira, artista-professora que lecionou na década de 1960 na Escola Estadual de 1º Grau Experimental Dr. Edmundo de Carvalho, no bairro da Lapa, São Paulo – direcionada a tornar-se um núcleo de experiência e pesquisa – relata que o ensino de arte em vigor nas escolas públicas comuns era geralmente voltado as apenas Artes Plásticas e/ou

Música. A escola procurava integrar o antigo professor do canto orfeônico ou de desenho. Não havia professores de teatro ou expressão corporal, e as artes industriais seguiam os modelos norte-americanos. Dentro do contexto das tendências renovadoras tanto no campo educacional quanto no cultural, um número significativo de instituições, escolas particulares e ateliês iniciaram um trabalho muito importante ao introduzir o ensino de arte com enfoque totalmente diferente do tradicional, repetidor de modelos. Sob essa nova perspectiva, a arte passou a ser considerada como parte integrante da personalidade, e se fazia presente como potencial criativo presente em todas as pessoas, o que descartava a ideia excludente de "dom", de que somente algumas pessoas dotadas de algo excepcional estariam aptas a usufruir da prática artística.

Quanto aos Ginásios Vocacionais, Ferreira (2014) descreve que a Arte era tida como um todo, uma realidade globalizante, e nos objetivos gerais da proposta pedagógica procurava-se demonstrar que a formação artística é algo que se integra à formação científica e ao compromisso da pessoa para com a sociedade. Não havia a comum divisão entre a criatividade, ligadas às artes, e o método científico, ligado às ciências. Na área de comunicações, o trabalho era voltado para a visão mais ampla da História da Arte, visualizada sob diferentes enfoques, inclusive problemas sociais ligados à arte. Havia o mesmo sistema de integração, mas de forma mais profunda. Era um trabalho ao mesmo tempo teórico e prático. Os alunos visitavam museus, frequentavam exposições, tornando-se dessa maneira, atualizados com a produção contemporânea de arte em nível nacional e internacional: visitavam a Bienal, o Masp, a Pinacoteca, entre outros locais culturais (FERREIRA, 2014, p. 279-283).

Os planejamentos gerais eram feitos em conjunto, dentro das diversas áreas, o trabalho de cada um, ainda que fossem os mesmos objetivos gerais, incluía sempre as experiências de integração das artes e destas com as demais áreas acadêmicas. "Disso tudo resulta uma concepção de educação como engajamento na sociedade na qual ela vive, para isso desenvolvendo sentido crítico, toda uma expressão desta realidade[4]", explica Maria Nilde à Ferreira. O Ensino Vocacional contou com aulas de Artes Plásticas, Música, Teatro e também Dança, esta última somente durante um ano. A integração de várias expressões era comum, embora o teatro se destacasse como modalidade que envolvia a participação das outras mais facilmente. Sempre houve uma integração muito orgânica entre as disciplinas e o *core-curriculum* centrado nos estudos sociais, bem como a correlação das artes com o meio, com o

[4] Maria Nilde Mascellani em entrevista à Ilsa Kawall Leal Ferreira, 2014, p. 279.

ambiente em que o aluno vivia, com os problemas do homem, do seu tempo, do seu mundo. Maria Nilde fala sobre a importância da Arte dentro do currículo dos Ginásios Vocacionais:

> "Acho que a arte sempre existiu, em todas as sociedades. O primeiro objeto humano foi artístico, assim tornando possível correlacionar, pelo lado da história, o lado da geografia, da antropologia. Português, através da literatura. Quanto às ciências biológicas, física, biologia, era significativo o estudo dos materiais, de sua composição, das transformações por que passam, como o barro através da temperatura, a madeira pelo corte dos buris, e assim por diante. A composição química, a energia, o efeito ótico, as cores e suas propriedades etc."[5]

Ferreira (2014) ao tratar da seleção dos professores de arte para o Ensino Vocacional, coloca que se buscava sempre que possível encontrar o próprio artista praticante de determinada linguagem, e que não era exigência oficial formação universitária[6]. O critério era buscar pessoas com formação universitária ou específica, em nível superior ao do Colegial. Entretanto, havia critérios para não serem admitidos professores egressos de escolas de arte com tendências desatualizadas. Ela cita alguns nomes de professores que trabalharam no setor de Artes Plásticas:

Jorge Andrade, dramaturgo, vivia numa fazenda em Barretos e escrevia peças de teatro. Sua descoberta é apontada como um fato interessante, por haver um levantamento dos valores locais. Foi convidado para ensinar teatro em Barretos, com excelentes resultados, e posteriormente veio a São Paulo para trabalhar no Ginásio Vocacional do Brooklin – Oswaldo Aranha (Hoje Escola Estadual Oswaldo Aranha). Outro famoso artista a integrar o ensino vocacional foi Bassano Vaccarini, que lecionou Artes Plásticas no Vocacional de Batatais e permaneceu como consultor em sua área de atuação. Armando Accorsi Neto e Evandro Carlos Jardim – gravador, lecionou nos Vocacionais a partir de 1964. Accorsi Neto dava aulas de pintura, desenho e gravura, sobre seu trabalho ele comenta que a orientação em seus cursos era com objetivo de ensinar o educando a ver, a transmitir através da arte sua visão de mundo, "buscar na arte um meio de expressão, e não a arte pela arte."[7]

[5] Idem, Ibidem, 2014, p. 280

[6] Nesta época ainda não existia formação de professores de artes ou de educação artística como conhecemos hoje. Havia o curso de Professorado de Desenho, para a disciplina de Desenho que em geral tratava de questões técnicas. Os cursos de Educação artística tem início em 1973. Quanto ao artista, este é o "trabalhador" ou seja o profissional do campo das artes e sendo a experiência dos Ginásios Vocacionais voltadas para a educação do trabalho, nada mais coerente do que selecionar bons artistas/educadores.

[7] Armando Accorsi Neto em entrevista à Ilsa Kawall Leal Ferreira, 2014, p. 281

Em 1967 Evandro Carlos Jardim se tornou coordenador pedagógico do colegial e no seguinte diretor pedagógico geral do Vocacional dos 1º e 2º graus. Em 1969, foi nomeado diretor geral do Oswaldo Aranha. Na dinâmica de trabalho, quando possível, o professor iniciava suas atividades com a 1ª série e acompanhava esses educandos até o curso colegial, como foi o caso de Jardim. A partir de 1967 iniciou-se o 2º ciclo (atual Ensino Médio), e ele passou a trabalhar como professor colaborador e supervisor de área. O colegial foi organizado em subconjuntos, e o professor ficou responsável pelo setor de edificações (FERREIRA, 2014, p. 281-283). Ele diz:

> "Eu fui informado que no Vocacional você poderia trabalhar com Arte. O que seria trabalhar com Arte? Seria se aproximar desse fenômeno que eu entendo como "manifestação poética". O que seria "manifestação poética"? É uma espécie de passagem que você vive de um "não ser" para um "ser". E isso em termos de arte poderia ser um projeto, uma vontade de realizar alguma coisa. Lá se aprendia pela experiência. Quer dizer: Um praticar é tão importante quanto um pensar. Você entrava num processo de um fazer, pensar, voltar a fazer, voltar a pensar. O outro objetivo seria aquele mais ligado a uma educação integral. Aonde todas as áreas do conhecimento se comunicavam, trocavam experiências, etc etc. Nesse ponto, eu acho que tínhamos uma área vizinha que muito colaborou com isso que foi Artes Industrias. Artes Industrias e Artes Plásticas quando se aproximavam, elas atingiam assim uma qualidade de design. Eu tenho a impressão que os nossos ex-alunos tiveram a oportunidade de vivenciar a prática, vamos dizer, de uma inteligência sensível."[8]

Ferreira (2014) menciona que Itajahí Martins, também do setor de Artes Plásticas, tinha uma preocupação com as questões sociais, sendo um exemplo de artista engajado. Em 1964, coordenada por ele, foi montada a Galeria de Arte do Ginásio Vocacional do Brooklin, inaugurada com trabalhos plásticos dos próprios educandos do ginásio. Os professores também expunham seus trabalhos nessa galeria, e posteriormente foram também expostos trabalhos de artistas da cidade de São Paulo. Alguns críticos de arte, como Paulo Bonfim, José Geraldo Vieira e Sérgio Milliet fizeram apresentações das mostras em catálogos. A política do Vocacional de trazer o artista para dentro da escola obteve bons resultados nesse intento, por possibilitar aos alunos estabelecerem contatos com artistas e saber sobre seus trabalhos, aproximando-os. "A escola conseguiu desempenhar papel de polo cultural. A galeria de artes

[8] Vocacional – Uma Aventura Humana (Toni Venturi, 2011), Sua fala se encontra aproximadamente aos 0:18.

ficava aberta à noite, e lá reunia-se todo o grupo de professores e de alunos, a cada vez que uma exposição, ou outra atividade, de teatro, de música, era realizada."[9]

Ainda sobre o impacto dos Vocacionais nas comunidades, Tamberlini (2016) fala sobre a organização de uma galeria de arte no Ginásio Estadual Vocacional Cândido Portinari, de Batatais. A família do pintor, cujo nome foi utilizado para batizar a escola, emprestou algumas obras do artista, que era natural de Brodósqui, cidade próxima, para a realização da mostra no colégio. Dessa maneira, por meio dessa atividade de formação estética, alunos, pais e moradores da localidade tiveram a oportunidade de apreciar os quadros e presenciar debates e interpretações sobre a pintura de Portinari.

Quanto ao impacto da abordagem do ensino de arte na vida dos educandos, há os depoimentos extraídos de ex-educandos do Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha. Fabio Mechetti diz que "Tinham as aulas de Educação Musical que existiam por lá, mas também as aulas de outras matérias que juntamente com música criam um indivíduo criador, atuante na parte artística. Como é exemplo de vários de nós que se tornaram artistas. Cada um na sua área."[10] Cibele de Abreu conta que "Nos davam brochas, tintas, latas pra pintar vitrais, pra gente decorar a parte física da escola. Isso era maravilhoso com a professora Celeste!"[11] Gustavo Venturi completa "(...) para mim a Celeste é uma das professoras mais marcantes do período. As aulas dela me marcavam muito. A gente chegava aqui depois de fazer um Estudo do Meio rápido em torno da Escola. Então um dia saíamos para desenhar livremente o que quisesse. Chegava, colocava em círculo. Era meia sala quando tinham Artes Plásticas, Artes Industriais, então era no máximo 20 alunos. E o grupo decidia qual era o desenho que ia ser discutido primeiro e ao ser escolhido o desenho, o primeiro a falar era o autor: "O que eu quis fazer, consegui isso, não consegui aquilo". Ou seja, a famosa autocrítica. Depois o grupo fazia a crítica e por último, se necessário, ela fazia uma intervenção."[12]

De acordo com Tamberlini (2001), havia um processo de reavaliação permanente do projeto, no qual a cada dois anos após a realização da pesquisa de comunidade era efetuada pesquisa de receptividade de currículo, objetivando aferir o surgimento de novas formas de compreensão e percepção do papel da escola, da realidade, dentre outros, em decorrência do contato estabelecido entre escola e comunidade. Em relação aos educandos, a avaliação era também inovadora, já que acontecia constantemente, e não se limitava aos aspectos quantitativos,

[9] Evandro Carlos Jardim em entrevista à Ilsa Kawall Leal Ferreira, 2014, p. 283.
[10] Vocacional – Uma Aventura Humana (Toni Venturi, 2011). Sua fala se encontra aproximadamente aos 0:20:31.
[11] Idem, Ibidem. Sua fala se encontra aproximadamente aos 0:20:21.
[12] Idem, Ibidem. Sua fala se encontra aproximadamente aos 0:21:13.

abrangia também os aspectos qualitativos acompanhando todos os momentos do processo educativo. Além disso, o educando participaria do processo, conhecendo e assumindo os objetivos do projeto pedagógico, se auto avaliando em todas as situações, com a ajuda do professor que definia os aspectos que deveriam ser observados nas diferentes etapas percorridas.

Considerações finais

Como pode ser visto na experiência dos Ginásios Vocacionais, faz-se fundamental recuperar a noção do trabalho como forma de realização plena do homem, como condição de existência de sua individualidade singular no seio de uma coletividade, expressão de sua personalidade. A Educação Básica está entre os direitos universais do cidadão e a Educação Profissional, de maneira complementar e integrada a esta, deve ser entendida como um processo contínuo, já que o indivíduo é ao mesmo tempo, trabalhador e cidadão. O trabalho pode e deve ser entendido como princípio educativo, visto que a construção cultural de uma dada sociedade resulta do trabalho assumido pelos homens que nela vivem.

A proposta do Ensino Vocacional aponta para a direção de que a escola deve tomar a prática social como ponto de partida e critério de adequação de conteúdos e abordagens metodológicas que permitam ao indivíduo, independentemente de sua classe social, gênero ou etnia usufruir de seu direito ao saber acumulado e sistematizado pela prática social da humanidade, podendo assim participar ativamente da vida política e dos benefícios gerados pela produção. Propor um currículo organizado em torno de uma ideia central, que torna dinâmico o processo educativo e direciona os objetivos para a apreensão da cultura é propor um currículo integrado, no qual as situações de aprendizagens não estão isoladas nem postas ao acaso, uma vez que fazem parte de um conjunto e tem seu significado contido no *core-curriculum*. O que significa tornar a dialeticidade como pressuposto da ação educativa crítica, e se traduz em assumir os educandos como sujeitos ativos na construção curricular, adotando a perspectiva desses sobre o mundo, os temas, situações e necessidades vivenciadas para então sistematizar e construir os conhecimentos de forma crítica.

Afinal toda a riqueza individual que os educandos carregam consigo pode permitir uma troca única, uma aproximação entre teoria e prática, na qual os saberes dos educandos, culturalmente construídos, integrados aos conceitos estudados na escola sejam ferramentas para que eles relacionem e percebam a Arte integrada às suas vidas, já que, em suas diversas manifestações, a Arte representa formas de expressão criadas pelo homem que se tornam possibilidades diferenciadas de dialogar com o mundo. Constitui-se como experiência estética

e humana, favorece a eminência das qualidades afetivas, sensoriais e expressivas que há nos sujeitos e também como área do conhecimento com conteúdos específicos.

É um processo árduo e lento, que vai além dos muros da escola, e exige esforço coletivo da sociedade, seus pensadores e dos profissionais da educação. Dentro desta perspectiva epistemológica proposicional da criação, cada um é provocado a refletir sobre as demandas e tensões que permeiam seu contexto existencial, e mesmo em contradições, a partir de sua subjetividade, experiências e ponto de vista – simultaneamente crítico, ético, estético, poético e político – seja capaz de dar vida a possibilidades de criação de obras intensas. Afinal, uma atribuição urgente para a EJA é proporcionar para todos que participam desta modalidade de ensino – educandos, gestores, professores, comunidade – o prazer no ensinar, no aprender, na descoberta, pela composição do conhecimento. Apesar de seus contextos de lutas, trabalhos exaustivos, e que estejam imersos em vulnerabilidade social, são sujeitos transformadores e subversivos, e por isso é essencial evidenciar fluxos para que eles atuem criticamente, seja a fim de melhorar o seu contexto vivencial, seja para satisfazer-se, enquanto sujeito. O objetivo fundamental de toda a educação reside exatamente nestes aspectos.

Referências

Associação de Ex-alunos e Amigos do Vocacional – Gvive. Disponível em: <http://www.vocacional.org.br/ >. Acesso em 08/07/2019.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino de arte: Anos 1980 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

_____. **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2014

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em 08/07/2019.

COUTINHO, Rejane Galvão; SCHLÜNZEN JUNIOR, Klaus; SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya (Coordenadores). **Artes [recurso eletrônico] – (Coleção Temas de Formação; v. 5)**. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista: Núcleo de Educação a Distância (2013).

FERREIRA, Ilsa Kawall Leal. As Escolas Experimentais de São Paulo na Década de 1960: Sua Contribuição para Formação do Cidadão. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2014 p. 275-292.

LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 08/07/2019.

MASCELLANI, Maria Nilde. **Uma pedagogia para o trabalhador: o ensino vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional** (Programa Integrar CNM/CUT). São Paulo: IIEP, 2010.

NEVES, Joana. **O Ensino Público Vocacional em São Paulo: renovação educacional como desafio político – 1961-1970**. 2010. 351 f. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2010.

TAMBERLINI, Angela R. M. B. **Os Ginásios Vocacionais: a dimensão política de um projeto pedagógico transformador**. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2001.

_____. **Ensino Vocacional: formação integral, cultura e integração com a comunidade em escolas estaduais paulistas na década de 1960**. Revista HISTEDR On-line, Campinas, nº70, p.119-137, dez. 2016 – ISSN:1676-2584.

VOCACIONAL - Uma Aventura Humana. Documentário. Direção: Toni Venturi, São Paulo: 2011 (78 min).

ENSINO DE TEATRO NA UNIVERSIDADE: YAN MICHALSKI NA SEMANA DE ARTE E ENSINO NA ECA/USP EM 1980

Daniella Zanellato[1] – USP e IFSP

Resumo
Este trabalho pretende analisar a conferência proferida por Yan Michalski na Semana de Arte e Ensino, em setembro de 1980, na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). A conferência fez parte da mesa intitulada "A formação do professor de Arte" e o expoente do Teatro brasileiro dialogou ao lado de Mario Barata (Artes Visuais) e Hans J. Koellreuter (Música), buscando caminhos para o ensino da Arte. A Semana foi organizada por Ana Mae Barbosa, com o objetivo de discutir os enfrentamentos da Arte/Educação no Brasil, tendo como base as transformações políticas e educacionais de fins da década de 1970 e início dos anos de 1980. Nesse contexto, aprofundaremos a análise sobre o ensino do Teatro, tendo como fonte primária o manuscrito original de Yan Michalski, escrito para a Semana de Arte e Ensino e denominado "Os cursos de artes e a estrutura universitária" (1980).
Palavras-chave: Yan Michalski. Semana de Arte e Ensino

Introdução

As discussões sobre o papel e a formação do professor de Arte foi tema recorrente na Universidade de São Paulo durante os anos que antecederam a Anistia no Brasil em 1979 e, conforme veremos, se ampliaram ao longo dos primeiros anos da década de 1980 durante os debates e mesas organizados pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, sobretudo após as diversas ações realizadas com a Semana de Arte e Ensino.

A Semana de Arte e Ensino aconteceu entre os dias 15 de 19 de setembro de 1980, sendo organizada por Ana Mae Barbosa, docente do Departamento de Artes Plásticas, da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). Realizado no *campus* da Cidade Universitária da USP, reuniu cerca de 2.700 inscritos e mais de 3.000 pessoas circulando entre as diversas unidades, sobretudo ECA/USP e FAU/USP, dentre estudantes e professores das Secretarias de Educação do Estado e Município de São Paulo e outros Estados e regiões do

[1] Doutoranda em Artes Visuais pela USP, na área de concentração em Teoria, Ensino e Aprendizagem da Arte, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Mae Tavares Bastos Barbosa. Mestra em Educação pela USP. Bacharel em Desenho Industrial (Programação Visual) pelo Mackenzie e Licenciada em Artes. Docente efetiva de Artes no IFSP. Email: daniella@usp.br e daniella.zanellato@gmail.com

Brasil[2], ligados às áreas Artes Visuais, Dança, Música, Teatro, Cinema, Jornalismo e Rádio e Televisão, além de artistas e membros de associações docentes[3], conforme foi possível identificar nas diferentes notícias veiculadas nos jornais à época:

> A politização dos arte/educadores começou em 1980 na Semana de Arte e Ensino (setembro 15 a 19) na Universidade de São Paulo, a qual reuniu 2.700 artes/educadores de todo o país. Esse foi um encontro que enfatizou aspectos políticos através de debates estruturados em pequenos grupos ao redor dos problemas preestabelecidos como a imobilização e o isolamento do ensino da arte; política educacional para as artes e arte/educação; ação cultural da arte/educador na realidade brasileira; educação de arte/educadores, e outros (BARBOSA, 2012, p. 14).

Como uma resposta política dos arte/educadores, na programação da Semana de Arte e Ensino algumas questões relacionadas as reformas universitárias e na educação básica foram amplamente discutidas, por meio da escolha dos temas de conferências e atividades que também abordavam a questão.

As reformas universitárias e na educação básica já sofriam com transformações importantes desde o final da década de 1960 e meados de 1970. No ensino da Arte, a reforma educacional proposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/1971 a disciplina de Educação Artística se tornou obrigatória nos currículos de 1º e 2º grau, sendo estabelecida a polivalência na área (BARBOSA, 2008). O ano de 1971 marcou o início dos cursos de Artes Plásticas na ECA, sendo em 1973 a obrigatoriedade de criação dos cursos de Educação Artística e Licenciatura em Artes Plásticas nas diversas Universidades no Brasil, nas quais também eram oferecidos programas de formação de professores na área, em parceria com a Escolinha de Arte do Brasil. Sobre o contexto político e a obrigatoriedade do ensino da Arte nas escolas públicas nesse período, tem-se que:

> Hoje pode parecer estranho que uma ditadura tenha tornado obrigatório o ensino da arte nas escolas públicas. Contudo, tratava-se de um mascaramento

[2] Uma reportagem da época destaca algumas das questões norteadoras da Semana e a grande participação do público: "Como? Por quê? Com que finalidade ensinar arte? Eis algumas das perguntas que motivaram um grupo numeroso de professores de São Paulo a realizar a "Semana de Arte e Ensino", concluída sexta-feira passada na Escola de Comunicações e Artes da USP, na presença de mais de 2.500 pessoas entre professores universitários, 1º e 2ºgraus, de pré-escola, artistas, profissionais de comunicação e estudantes de todo o País" (O ESTADO DE SÃO PAULO, 23/09/1980, p.18).

[3] A amplitude do convite está impressa em entrevista concedida pela organizadora do evento: "Estamos prontos a receber artistas, professores de educação artística, professores da área de comunicação e expressão da escola secundária e superior, membros de associações docentes, humanistas e artísticas de todo o país" (FOLHA DE S. PAULO, 27/04/1980, p.50).

> humanístico para uma lei extremamente tecnicista, a 5692, que pretendia profissionalizar os jovens na escola média. Como as escolas continuaram pobres, sem laboratórios que se assemelhassem aos que eram operados nas indústrias, os resultados para aumentar a empregabilidade dos jovens foram nulos. Por outro lado, o fosso entre a elite e pobreza se aprofundou, pois as escolas particulares continuaram preparando os estudantes para o vestibular, para a entrada na universidade, embora os currículos fingissem formar técnicos. Enquanto isso o ensino médio público nem preparava para o acesso à universidade nem formava técnicos assimiláveis pelo mercado. No que diz respeito ao ensino da arte, cursos universitários de dois anos foram criados para preparar professores aligeirados, que ensinassem todas as artes ao mesmo tempo, tornando a arte na escola uma ineficiência a mais no currículo. (BARBOSA, 2008, p.10).

Na Universidade de São Paulo os primeiros anos da década de 1980 intensificaram as discussões sobre a Arte e seu ensino na Universidade. Nos encontros públicos de preparação temática para a Semana de Arte e Ensino, foi sugerida a abordagem sobre formação de professores, dando origem a conferência intitulada "A formação do professor de Arte", realizada em 18 de setembro de 1980, da qual participaram com Yan Michalski os professores Mario Barata, representando a área das Artes Visuais e, Hans J. Koellreuter, na área de Música.

Devido ao número expressivo de inscritos e a realização simultânea do I Congresso da USP (1985) no campus da Cidade Universitária, todas as conferências foram realizadas no auditório da FAU/USP.

Em 1981, como forma de aprofundar as reflexões sobre Arte e Universidade, os organizadores da Revista Comunicações e Artes,[4] professores Ana Mae Barbosa e José Teixeira Coelho Neto, realizaram um debate reunindo professores e artistas vinculados a ECA, FFLCH e FAU. Dentre os pontos, a abordagem se centrava em dois aspectos principais, que foram nomeados de "externamente" - as relações entre arte e a Universidade, "o lugar da escola de arte dentro da Universidade" e "entre arte e sociedade através da Universidade" - e, "internamente" – as relações entre fazer arte e pensar arte dentro da escola de arte (Revista Comunicações e Artes, 1980, v. 10, p.13).

[4] A Revista Comunicações e Artes da ECA/USP, de n.10/1980, anunciou as mudanças editoriais que visavam a ampliação de seus leitores para além do meio universitário, por meio da venda em redes de livrarias espalhadas pelo Brasil, além de assumir a "forma de números monográficos", passando a se dedicar a discutir um único tema por edição. Nessa edição foi promovido o debate na ECA/USP sobre Arte e Universidade, "A ideia foi reunir artistas que ensinam, que não ensinam, professores ligados à arte-educação, professores de escolas de arte e de outros domínios da Universidade para discutir as relações entre arte e Universidade (...)". (Revista Comunicações e Artes, 1980, v. 10, p.13).

Para iniciar o debate, foi proposto pelo mediador da mesa Arnaldo Daraya Contier, professor da FFLCH/USP, a análise de temas gerais sobre o lugar da Universidade e o lugar nela ocupado pelas escolas de Arte, apontando aspectos sobre as indagações presentes naquele momento na Universidade: crise da Universidade; reforma universitária e a implantação dos cursos de Artes e Comunicações após a concretização da reforma universitária. Conforme foi constatado na análise das discussões:

> Dentro desse quadro que funcionou como ponto de partida, os debates se desenvolvem de modo bem aberto, tocando em questões paralelas e em pontos ora mais próximos, ora mais afastados do tema central. Como todo debate do gênero, também este é inconclusivo e nem pretendeu ser diferente. Tem a única função de levantar aspectos que continuarão a ser discutidos nas escolas de arte por um bom tempo ainda. Desse modo, o debate se revelou adequado análoga da situação atual neste campo. (Revista Comunicações e Artes, 1980, v. 10, p.13).

Assim, a década de 1980 representou, em linhas gerais, um período de luta e resistência, identificando-se um re-despertar dos movimentos sociais, por meio dos chamados projetos de reestruturação social e educacional, constituindo novos sujeitos sociais e coletivos. No campo da Arte/Educação, partir dos anos de 1980, educadores iniciam um processo de discussão de práticas e teorias da educação escolar, com vistas as transformações sociais e favorecendo as reflexões no ensino de Arte com os mesmos fins (FERRAZ E FUSARI, 2009; 2010).

Dialogar sobre o ensino de Teatro na Universidade no contexto das discussões da Arte e da Universidade nos primeiros anos da década de 1980 nos permite investigar no passado novas formas de compreender o presente.

Dentre os cursos universitários inicialmente oferecidos pela ECA/USP, então denominada Escola de Comunicações Culturais, somente o curso de Teatro fazia parte da área de Artes, sendo a primeira turma iniciada em 1967. O curso de Teatro oferecido na ECA/USP foi incorporado da Escola de Arte Dramática de São Paulo (EAD), criada em 1949. Oferecendo cursos de nível médio e apresentando dificuldades orçamentárias na ocasião de sua incorporação, a Escola foi criada e dirigida por Alfredo Mesquita, que também participara da comissão especial para criação da ECA/USP.

Segundo Ana Mae Barbosa (2018), as motivações para a incorporação do Teatro no programa da ECC/USP não foram por razões teóricas, "[...] se a incorporação da EAD tivesse

sido uma decisão conceitual, a ECA teria também criado cursos de nível médio para as Artes Visuais e Música" (BARBOSA, 2018, p. 345).

Alfredo Mesquita se tornaria o primeiro coordenador do curso de Teatro da ECA/USP e professor da disciplina nomeada de Introdução ao Teatro, conceituando "desde a definição de termos teatrais, dramaturgia, crítica, teatro-cultura, até o teatro-comercial e digestivo" (O CRUZEIRO, 1968, p. 116).

> A Escola de Arte Dramática (EAD), fundada em 1948, por Alfredo Mesquita, foi o embrião dos cursos de teatro da ECA. A família Mesquita, proprietária do jornal O Estado de S. Paulo, já havia tido influência na criação da USP e a ideia de incorporar a EAD, que passava por dificuldades orçamentárias, foi expressa nos documentos da Comissão Especial que criou a ECA (Universidade de São Paulo, 1965). Na época da criação da ECA e da incorporação da EAD, a legislação federal estabelecia que diretores de teatro, cenógrafos e professores de arte dramática seriam formados por curso de nível superior, enquanto atores, contra regras, cenotécnicos e sonoplastas seriam formados por cursos técnicos de nível médio (Lei 4.641/1965). Assim, o curso de interpretação continuou na EAD, incorporada à USP como um estabelecimento à parte de formação técnica profissionalizante. Para as formações de nível superior, foi criado o Departamento de Arte Dramática, chefiado em 1967 e 1968 por Alfredo Mesquita. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2018).

A seguir, discutiremos alguns aspectos relacionados as ações sobre o ensino de Teatro, aprofundando a análise a partir da conferência realizada por Yan Michalski, intitulada "Os cursos de artes e a estrutura universitária", realizada em 18 de setembro de 1980, durante a Semana de Arte e Ensino na Universidade de São Paulo (ECA/USP).

Ensino de Teatro e Yan Michalski

Durante a Semana de Arte e Ensino, uma grande imersão artística foi vivenciada na Escola de Comunicações e Artes e, de maneira geral, em toda Cidade Universitária da Universidade de São Paulo. Na área das Artes Cênicas, diversas apresentações, cursos e conferências relacionadas ao Teatro e seu ensino foram realizados durante o evento, transitando entre discussões teóricas, jogos teatrais, apresentações artísticas, dentre outras.

Conforme apontou Ingrid Dormien Koudela, professora na ECA durante a Semana de Arte e Ensino, a realização do evento representava um importante espaço para as reivindicações dos professores de Arte, uma vez que uma das questões de maior relevância em sua opinião tratava-se da criação de uma associação que tivesse amplitude para lidar com a diversidade dos

problemas dos profissionais de Arte, que ela considerava muito diferentes entre os diversos níveis e categorias, divergindo ainda com relação aos interesses de cada área artística (Jornal Artimanha, 1980).

Na programação da área do Teatro, mereceram destaque o *atelier* de Teatro realizado por ela e intitulado "O sistema de jogos teatrais de Viola Spolin"; bem como as apresentações de espetáculos produzidas pelos alunos da ECA e coordenadas pelo professor da ECA/USP Antonio Luiz Dias Januzelli, conhecido como "Janô"; além do curso "Teatro para não especialistas", oferecido por Ester Soares. Também participaram dos debates e ações sobre o tema Silvana Garcia e Timochenco Whebi, que posteriormente publicaram artigos sobre suas experiências na Semana de Arte e Ensino na Revista Comunicações e Artes (1981). Dentre as inúmeras atividades citadas, destacamos ainda a conferência proferida por Yan Michalski intitulada "Os cursos de artes e a estrutura universitária". Nesse artigo, nos propomos a apresentar alguns aspectos presentes no manuscrito escrito por ele para a Semana e composto do total de seis páginas.

Yan Michaelski foi professor na Escola de Teatro da Uni-Rio, no curso de bacharelado em Teatro, e criador da Casa das Artes Laranjeiras (CAL). Durante sua palestra, ele analisa o ensino de Arte dentro do sistema universitário brasileiro e demonstra alinhamento com as discussões que faziam parte do cenário político e universitário da USP e que estavam sendo expostas, em evento paralelo, por Alfredo Bosi e Marilena Chauí[5].

No início de sua conferência, Michaelski (1980) revela sua percepção sobre o ensino da Arte na Universidade, estabelecendo inicialmente uma clara distinção entre a formação dos professores de Arte e a formação profissional do artista nos cursos de Artes, apresentando uma visão sobre o papel da formação do artista que se contrapõe a formação do professor de Arte, ou ainda, do artista e professor de Arte que não se identifica ou se reconhece como professor. Essa visão, bastante comum na década de 1980, se contrapõe a um olhar para uma discussão mais atual sobre o próprio papel do professor/artista (BARBOSA, 2015).

Ao longo da sua apresentação, o conferencista descontrói os contrapontos apresentados em sua visão inicial e lança sua questão sobre a qualidade do ensino de Arte na estrutura universitária, questionando o que ele chama de uma "mentalidade" da Universidade brasileira:

[5] O evento mencionado, "I Congresso da USP: Para onde vai a USP?", teve em sua mesa de discussão Alfredo Bosi, Marilena Chauí e outros importantes intelectuais que discutiam, dentre outros, temas como a crise e reforma universitária que citamos na introdução deste artigo.

> Confesso que acho minha participação nesta mesa meio deslocada, pois não estou pessoalmente envolvido no trabalho ligado à formação de professore de artes. A minha atividade pedagógica, que exerço na Escola de Teatro Uni-Rio, está limitada ao plano do Bacharelato, ou seja, de formação profissionais de teatro. Entretanto, os cursos de Licenciatura em Educação Artística são, tanto quanto os de Bacharelato em artes, cursos de artes: o estudante da Licenciatura e futuro professor de Música, Artes Cênicas ou Artes Visuais é submetido, no decorrer do seu curso universitário, a uma soma de vivências e experiências de prática artística não muito diferentes das que são exigidas do aluno do curso de Bacharelato, que se prepara a abraçar a carreira artística. Assim sendo, parece-me legítimo partir do pressuposto de que tanto a Licenciatura como o Bacharelato em Artes esbarram, dentro do atual sistema universitário brasileiro, nos mesmos inúmeros e gravíssimos obstáculos. Assim sendo, a proposta que eu poderia, a partir da minha experiência pessoal, submeter aqui seria a de refletirmos juntos sobre a questão: até que ponto um bom ensino de artes, seja no plano da Licenciatura ou do Bacharelato, é compatível com a estrutura e a mentalidade atuais da Universidade brasileira?. (MICHAELSKI, 1980, p.1).

Michaelski (1980) sinaliza para os prejuízos vivenciados na Universidade diante das intervenções impostas por um cenário político marcado pela repressão e pelo medo, ressaltando para a importância do fortalecimento do vínculo indissociável entre autonomia universitária e liberdade de cátedra, com impactos na qualidade de uma formação artística:

> São notórias as terríveis restrições a que tanto a arte quanto a Universidade se viram, a este respeito, condenadas num passado; como também é notório o relativo progresso alcançado nesse terreno nos últimos dois anos. Progresso este que não configura ainda, entretanto, uma situação satisfatória. Numa Universidade em que as experiências criativas dos alunos estejam sujeitas a qualquer tipo de Censura, em que não sejam respeitadas incondicionalmente a autonomia universitária e a liberdade de cátedra, em que não funcione um esquema democrático de representação dos corpos docente e discente nos órgãos que definem os destinos da instituição, em que exista qualquer resquício de discriminação ideológica na contratação do corpo docente, em que paire no ar qualquer tipo de medo, a qualidade da formação artística nunca chegará perto do nível desejável. (MICHAELSKI, 1980, p.1).

De acordo com Michaelski (1980), a reforma universitária[6] representou a burocratização do ensino de Arte, com gravíssimos e inúmeros obstáculos que, baseando-se no modelo americano e não adaptando-se ao modelo nacional, desconsiderava o processo de criação

[6] É possível que Michaelski (1980) tenha se referido ao convênio firmado entre o MEC e a *United States Agency for International Development* (USAID), que gerou inúmeras contestações e greves estudantis na Universidade, contando inclusive com a participação de alunos da ECA/USP, conforme revelou o Relatório da Comissão da Verdade da USP (2018). Os setores mais progressistas da educação entendiam que por trás desse acordo estava pressuposto um processo de privatização da educação no Brasil.

artística por meio da implantação de um rígido esquema, diferente, inclusive, da própria flexibilização do modelo americano.

O palestrante aponta que foram desconsideradas as especificidades no ensino de Arte ao serem adotadas normativas idênticas às do desenvolvimento de um programa semestral de um curso de Química, e exemplifica essa tese com as variáveis vivenciadas a cada aula de um curso de Direção Teatral. Neste caso, cada aula determinaria as aulas subsequentes, enquanto que, em um curso de Química, tais experiências seriam mais previsíveis, tornando mais factível o programa de ensino. Isso tornaria "ultrapassado qualquer programa detalhado, aula por aula, elaborado no início do semestre, que, em última análise, vem a ser, na forma burocrática em que é exigido, uma folha de papel vazia de conteúdo, para não dizer uma bem-intencionada mentira". (MICHAELSKI,1980, p.4).

Por sua vez, Michaelski (1980) mencionando suas visitas a escolas de teatro europeias e norte-americanas identificou um problema no Brasil com relação a ampliação da oferta de vagas nos cursos – o que atenderia a um pressuposto objetivo de "deselitização" do ensino superior – no entanto, sem uma garantia da qualidade do ensino oferecido. O conferencista questionou, os dados sobre tais vagas, levantando dúvidas sobre a existência de manipulação nos números de vagas oferecidas e ocupadas nas Universidades.

Embora suas reflexões sobre o ensino de Arte as práticas artísticas sejam precisas em vários aspectos, sua concepção de educação pública esbarra na problemática de reafirmar muitas vezes um modelo elitista.

No que diz respeito ao acesso a Universidade, ele critica o sistema de vestibular unificado, com provas que trazem questões com alternativas de múltipla escolha, e o ciclo básico, ou ciclo comum de um ano, como nivelamento frente às inúmeras deficiências do Ensino Médio à época.

Quanto a contratação de professores, ele questiona as exigências de titulação para os professores da área do ensino de Arte, uma vez que isso "afasta decididamente os profissionais atuantes das funções docentes", já que muitos

desses profissionais possuem ampla experiência artística, mas não dispõem dos títulos exigidos para a contratação. (MICHAELSKI,1980, p.4).

Esta posição é ambígua, uma vez que a exigência de titulação representa uma valorização da pesquisa e da formação contínua do profissional docente. Além disso, estabelece uma rígida distinção entre a formação prática e a acadêmica. No entanto, a posição do conferencista pode revelar um posicionamento comum à época, uma vez que, naquele momento, o sistema universitário estava em ampliação, o que dificultava a formação acadêmica e, sobretudo, a formação em Arte/Educação[7].

Além disso, ele destaca que os salários na Universidade são pouco atraentes aos artistas, criticando, por fim, a burocratização dos horários e atividades, o que dificultaria conciliar a carreira artística com o exercício do magistério. Michaelski (1980) afirma: "Nestas condições, não é de se estranhar que o número de artistas verdadeiramente representativos da melhor criação artística brasileira que ensinam nas Universidades seja melancolicamente reduzido" (1980, p.5).

O palestrante destaca que a área de Artes das Universidades "também sofre com as insuficiências comuns a todas as outras áreas, que decorrem, de modo mais ou menos direto, da progressiva diminuição dos recursos financeiros destinados pelo orçamento da União à educação e cultura" (1980, p.5).

Michaelski (1980) retoma um questionamento que fez parte da história da própria Escola de Artes Dramáticas da USP, quando esta oferecia cursos de nível médio e tinha Alfredo Mesquita como diretor, sendo então incorporada a ECA/USP:

> Na situação atual, chego a perguntar-me se a adoção oficial do ensino de artes pela Universidade foi um bem; se a fórmula do curso livre – hoje praticamente esvaziada, no que diz respeito ao teatro, pela lei que regulamentou as profissões teatrais, e que exige para o registro profissional a conclusão de um curso oficialmente reconhecido – não atenderia com maior flexibilidade e proveito à realidade do problema. (MICHAELSKI,1980, p.5).

[7] Os programas de mestrado e doutorado em Arte/Educação eram inexistentes nessa época. O primeiro desses programas foi o da ECA/USP, criado em 1982.

As ideias do conferencista dialogam com as de Paulo Freire[8](1991) ao apontar para o papel dos artistas e arte/educadores como protagonistas na transformação da sociedade, construindo uma Universidade mais atuante socialmente.

> É claro, porém, que esta constatação das deficiências e contradições atuais não deve ser motivo de desanimo. Em diversos países cuja vida artística todos admiramos, a contribuição da Universidade para a cristalização dessa vida tem sido fundamental. Talvez não seja um excesso de pretensão afirmar que nos cabe a todos, justamente a partir do crítico panorama atual, assumir os papéis de transformadores da estrutura, no que ele tem de deficiente e contraditório, para conquistarmos uma Universidade que seja, por sua vez, autenticamente transformadora das estruturas mais amplas. (MICHAELSKI,1980, p.5).

Por fim, deixamos como reflexão a afirmação de Michaelski (1980) ao apontar para a Arte e a Universidade como sendo transformadas por excelência, destacando que a Arte poderá encontrar na Universidade "um espaço para uma existência harmoniosa e instigante" (1980, p.6). Em diálogo com o momento atual, acrescentamos que a Arte na Universidade assume o papel de resistência, questionando e desafiando estruturas conservadoras que insistem em retornar a cena universitária.

Considerações finais

A história do ensino de Teatro na Universidade no início dos anos de 1980 se delineia a partir de um longo período de repressão – e resistência cultural - durante os anos de chumbo (1964-1985). Com a Anistia (1979), houve o arrefecimento da censura e a disseminação das críticas com relação ao regime, possibilitando novas manifestações artísticas, políticas e culturais dentro e fora da Universidade. Foi nesse contexto que a Semana de Arte e Ensino, realizada na Universidade de São Paulo, em setembro de 1980, representou um importante encontro para manifestação e politização dos arte/educadores. A conferência de Yan Michaelski (1980) sobre o ensino de Arte na Universidade e, de forma específica, sobre o ensino de Teatro, transitou sobre as discussões presentes naquele momento na Universidade de São Paulo, como a reforma universitária, mas também sobre aspectos dos cursos de bacharelado e licenciatura em Artes, da carreira acadêmica e, ainda, de uma suposta dicotomia entre a atuação do artista e do professor artista, sendo possível compreender as conquistas e transformações da área. Assim,

[8] Paulo Freire fez a abertura da Semana de Arte e Ensino na ECA/USP, em 15 de setembro de 1980, a convite de Ana Mae Barbosa.

dialogar sobre o ensino de Teatro na Universidade no contexto das discussões da Arte e da Universidade nos primeiros anos da década de 1980 nos permite investigar no passado novas formas de compreender o presente

Referências

BARBOSA, A.M**. A Imagem no Ensino da Arte: anos 1980 e novos tempos.** São Paulo: Perspectiva, 2012.

_____ (org.). Ensino da Arte: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008.

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

_____.O ensino das Artes Visuais na Universidade. Revista de Estudos Avançados, v.32, n.93, p.331-348, 2018.

ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES – ECA USP. **Revista Comunicações e Artes.** São Paulo: 1980, v.10.

ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES – ECA USP. J**ORNAL ARTIMANHA**, São Paulo: 1980.

FERRAZ, Maria H.C.T**; FUSARI,** Maria F.R**. Metodologia do Ensino de Arte: fundamentos e proposições.** 2. ed. rev e ampl. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Arte na Educação Escolar. 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1991.

FOLHA DE SÃO PAULO. Caderno Ilustrada. 27 de abril de 1980, p.50.

HAMBURGUER, E.W.(Org). **Para onde vai a USP ?.** I Congresso da Universidade de São Paulo. São Paulo: Adusp, 1985.

MICHAELSKI, Y. **Os cursos de artes e a estrutura universitária.** SEMANA DE ARTE E ENSINO. ECA USP:1980.

O ESTADO DE SÃO PAULO. 23 de setembro de 1980, p.18.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP, Reitoria. Processo Nº 65.1.8185.1.4. **Sobre a designação de uma comissão especial para estudar e propor a criação de um instituto que trata das formas de comunicações culturais** - escola. São Paulo, 1965.

_____ – USP. **Relatório Final da Comissão da Verdade da Universidade de São Paulo**. Escola de Comunicações e Artes: o microcosmos da disputa por um projeto de modernidade. São Paulo: USP, 2018, v.8.

_____– USP. **Relatório Final da Comissão da Verdade da Universidade de São Paulo.** Apresentações e Recomendações: graves violações dos direitos humanos na Universidade de São Paulo (1964-1985). São Paulo: USP, 2018, v.0.

JÚNIOR, Z. **Uma escola para gênios compreendidos.** O Cruzeiro, Rio de Janeiro, v. 40, n. 18, 4 maio 1968, p. 110-118.

EXISTÊNCIA E RESISTÊNCIA DA CRECHE/PRÉ-ESCOLA OESTE DA USP SOB O OLHAR DA ARTE/EDUCAÇÃO

Radamés Alves Rocha da Silva[1] – USP
Maria Christina de Souza Lima Rizzi[2] – USP

Resumo
O presente trabalho tem como objetivo apresentar os resultados da pesquisa de doutorado desenvolvida na dimensão da Arte/Educação Humanista, dentro do universo da Creche/Pré-Escola Oeste da Universidade de São Paulo, tendo como problemática o que, em vista da diversidade e visibilidade nesta instituição, que pode conferir-lhe o status de patrimônio cultural e imaterial da USP. Parte da hipótese que o processo educativo, e os desdobramentos a partir dos projetos de trabalho, como ambientes de aprendizagem pela Arte, contribuíram para a formação das crianças, famílias e educadores, com um perfil de protagonistas culturais dentro de um processo de reprodução interpretativa e criativa, por meio da Cultura de Pares. Como estudo de caso, relata algumas propostas educativas, tomando também a investidura política em luta pela reabertura deste espaço, após o seu fechamento arbitrário, aponta pressupostos para um arcabouço teórico de referenciais da Criança e da Infância.
Palavras-chave: Arte/Educação Dialógica. Educação Infantil. Protagonismo Cultural.

Introdução

A Creche/Pré-Escola Oeste foi escolhida como objeto da pesquisa, por se tratar de uma unidade de Educação Infantil que desenvolveu um trabalho de qualidade e referência com crianças. O início da história das Creches na Universidade de São Paulo, da qual a Creche/Pré-Escola Oeste é integrante, data de meados de 1965, quando a comunidade universitária reivindicou creches para seus filhos. Mas, só após 10 anos de reivindicações, em 1975, um grupo de mães organizou uma histórica passeata de bebês que culminou na implantação da primeira creche, a Creche/Pré-Escola Central em 1982 (USP, 2014).

[1] Doutor em Artes Visuais pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP/2019). Mestre em Artes Visuais pela ECA-USP (2013). Licenciatura em Artes Visuais no CEUCLAR-SP (2013). Especialista em Design da Informação pela Universidade Federal de Pernambuco (2009) e graduação em Design Industrial pela Universidade Federal de Campina Grande (2006). Atualmente é coordenador de área e professor de arte, história da arte e infoeducador - Colégio Pentágono - SP, lecionou na Prefeitura Municipal de Areia - PB. Professor nos cursos de Arquitetura e Design na Uninove (2012). Curador do Educativo do Prêmio Brasil Fotografia 2012 e 2013, Porto Seguro - SP. E-mail: radamesrocha@gmail.com

[2] Doutora em Artes pela Universidade de São Paulo (2000). Foi educadora nos seguintes museus: Pinacoteca do Estado e Museu da Casa Brasileira. Foi docente dos seguintes museus da USP: Museu de Arte Contemporânea, Museu de Arqueologia e Etnologia e vice-diretora do Museu de Ciências. Atualmente é professora doutora sênior no Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, onde leciona na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (Conceito CAPES 6). E-mail: mcsrizzi@usp.br

Em abril de 1986, após reivindicações dos funcionários da Prefeitura do Campus, iniciou-se o atendimento exclusivo a 25 crianças, filhos desses servidores, em um espaço pequeno chamado de Creche PCO – Prefeitura da Cidade Universitária. Inaugurada em 29 de agosto de 1990, após ganhar um novo prédio, construído em parceria com a FAU/USP – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, é que passou a se chamar Creche Oeste.

De acordo com o PPP – Projeto Político Pedagógico, a Creche/Pré-Escola Oeste contava com 46 funcionários e estagiários para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade. A organização do trabalho junto às crianças além de sistematizar aspectos dentro da rotina diária e muitos momentos de brincadeiras, acolhimento, descanso, cuidados com a higiene e refeições; também desenvolvia Projetos de Trabalho, considerado uma das principais vias didáticas para o educador, envolvendo pais e funcionários da Creche, como declarado no PPP:

> O projeto de trabalho é considerado um dos principais veículos didáticos, uma iniciativa que reúne e articula diferentes ações, envolvendo pais, professores, funcionários e comunidade do entorno. Sua duração varia em consonância com a faixa etária, o interesse e o contexto no qual as crianças estão inseridas, possibilitando a resolução de problemas envolvendo ocorrências dentro e fora da sala de atividades ou da escola. O desenvolvimento dos projetos acontece em forma de espiral, em um ritmo orgânico, de acordo com o interesse, a curiosidade e o envolvimento das crianças. (USP, 2014, p. 31)

Segundo a professora Maria Alice Proença, especialista na abordagem italiana de Reggio Emilia para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental I, um dos princípios básicos que regem a metodologia de projetos de trabalho, tem sua origem defendida por Platão às matrizes socráticas, considerando "de que não é possível ou desejável transmitir conhecimento aos alunos, mas deve-se levá-los a procurar respostas que satisfaçam suas inquietações" (PROENÇA, 2018, p.63).

Maria Alice diz que o tema de cada projeto nasce de uma questão que foi despertada do interesse das crianças, em um espaço de escuta, e que se construirá com uma narrativa coletiva, na qual a atitude do professor deve estar consciente de sua inconclusão, e seu permanente movimento de busca do *ser mais*, como nos diz Paulo Freire (2016).

> Paulo Freire (1996) completa: o trabalho com projetos transforma-se em uma postura investigativa de aprendizagem e atribuição de sentido ao mundo que cerca os envolvidos no processo; isso ocorre por meio de múltiplas linguagens expressivas de comunicação, tais como: música, arte, literatura, corpo-movimento, brincar, tempos e espaços da infância, sonhos, ações, que

> viabilizam a apropriação cultural do sujeito que vive em sociedade com seus pares. (PROENCA, 2018, p. 81)

Entre os projetos desenvolvidos, demos especial atenção a três que envolviam os diversos grupos ao mesmo tempo: a **Oficina de Informação**, a **Semana Cultural** e a **Exposição Final dos Projetos de Trabalho** dos grupos. A escolha destes três projetos foi implicada por ambos apresentarem uma relação intrínseca com o campo da Arte em suas diversas linguagens e abordagens, como também, ser inédito um referencial teórico que releve as premissas quanto as proposições, os conteúdos e as informações essenciais que os circundam.

No dia 16 de janeiro de 2017, a Reitoria da USP iniciou o fechamento da Creche/Pré-Escola Oeste com a desocupação de seu prédio, sem comunicação oficial aos funcionários nem às famílias diretamente atendidas. A comunidade se mobilizou e pais, professores e funcionários criaram a Comissão Creches Mobilizadas - USP, com muitas ações, como protestos, atos, passeatas, e por fim a ocupação do prédio chamada de Creche Aberta, todas apoiadas por várias Unidades de Ensino da USP.

Desenvolvimento

A "**Oficina de Informação**" foi um projeto piloto implantado em 1993 e inaugurada em novembro de 1994, na biblioteca da Creche/Pré-Escola Oeste, como ambiente educativo, interativo, lúdico e midiático, elaborado pelo PROESI - Programa Serviços de Informação em Educação, pertencente ao Departamento de Biblioteconomia e Documentação da ECA/USP, atual CBD – Departamento de Informação e Cultura, sob a coordenação do Prof. Dr. Edmir Perrotti.

Desde sua criação a Creche/Pré-Escola Oeste, já nasceu com uma pequena biblioteca. Este foi um dos motivos para sua escolha entre as demais creches da USP, sendo pioneira em oferecer este serviço para a primeira infância. E o segundo motivo, é que como Serviço de Informação, fosse um facilitador e motivador da comunicação dialógica entre os adultos e as crianças, visando reduzir o clima de violência presente na instituição, oriundo de seu nascedouro.

O projeto foi fundamental para alterar as relações vigentes no coletivo, e fortalecer o aprendizado do respeito e da confiança. A professora Marie Claire Sekkel, do Instituto de Psicologia da USP, em sua tese de livre docência, que tem a Creche Oeste como um dos pontos

para sua reflexão, ao desenvolver o conceito de ambiente inclusivo3 (SEKKEL, 2018) destaca algumas mobilizações transformadoras:

> O aprendizado de levar e trazer os livros exigiu bastante reflexão sobre os procedimentos, de modo a permitir que os empréstimos fossem o menos burocratizados possível. Se um livro voltasse danificado, a criança não deveria ser punida, e, enquanto ela tivesse desejo de levar os livros para casa, ela poderia levar, pois esse desejo é o mais importante a ser cultivado e preservado. Entender a confiança como um princípio, e não apenas como resultado de uma construção ou um prêmio, foi fundamental. (SEKKEL, 2018, p.70,71)

> A proposta das 'gavetinhas da memória' foi criada pelo Prof. Edmir Perrotti, quando inaugurou a Oficina de Informação. São três gavetas num dos móveis da Oficina, cujo uso deve obedecer a uma regra: todas as crianças podem colocar fotos ali, mas uma vez colocadas, devem permanecer ali pra sempre. Muitas e muitas vezes, as crianças abrem as gavetinhas, retiram um monte de fotos e espalham pelos tapetes, pra ver com calma. A certeza de encontrar as próprias fotos na gaveta e também a descoberta de rostos desconhecidos, que frequentaram a Creche em outros momentos, permite que as crianças acessem a dimensão histórica da Creche. E essa é uma descoberta interessantíssima, mediante a qual muitas crianças passam a planejar intencionalmente a foto-mensagem que querem depositar na gavetinha. (SEKKEL, 2018, p.75)

Nesta conjuntura, ela nasceu dentro de um conceito de Biblioteca Escolar Interativa, enriquecida pelos questionamentos emergidos na chamada sociedade da informação, implicados com os problemas de ordem educacional e cultural.

Portanto, se propõe a dessacralização do ambiente, ao redefinir o papel da biblioteca dentro do processo educativo de não apenas difundir informações, mas a partir delas se constituir em local de troca, de expressão e de produção, capaz "não só de estimular, respeitar, reconhecer a expressão cultural da infância, como de instigar, provocar, alimentar de várias formas as relações de crianças e jovens com o conhecimento, a cultura, a leitura, o mundo" (PERROTTI, 1990, p. 102)

A biblioteca da Creche/Pré-Escola Oeste tinha sua rotina organizada de tal forma que garantia às crianças duas visitas por semana, durante uma hora e meia cada vez, momentos em que podiam ouvir histórias contadas pelos educadores, folhear e ler vários livros. A Creche era

[3] Um ambiente escolar inclusivo na educação infantil é aquele em que os profissionais criam uma articulação coletiva (que se desdobra na relação com as crianças e sua família), orientada pela confiança e pelo respeito, criando condições favoráveis para que cada um possa aceitar-se e aceitar o outro diferente de si, oportunizando o vislumbre de novos sentidos, que transformem a vida e possam ser registrados e transmitidos por meio da memória coletiva.

um espaço da criança de livre circulação, e a Oficina estava aberta para demandas do dia a dia, mesmo nos momentos que não era de visitação dos grupos.

Mesmo com a dificuldade de acesso derivada da escadaria até o mezanino, a equipe do PROESI "se valeu da situação para atribuir à sala um caráter insólito: o de espaço mais próximo do céu, dedicado à ficção e povoado de personagens de sonho" (BAJARD, 2014, p. 133).

Fica evidente que a qualidade do espaço informacional, e neste caso da Oficina de Informação, não dependeu da quantidade de recursos financeiros disponíveis, mas sim do envolvimento colaborativo do projeto de trabalho desenvolvido no coletivo pela Creche Oeste.

As transformações ocorridas neste espaço físico para promovê-lo a um ambiente dialógico, exigiram mudanças na infraestrutura, como melhorias na iluminação, ventilação, limpeza e tais mudanças também se estenderam aos outros setores; na sua harmonização, interferindo na qualidade e apreciação estética, ao dispor tapetes e almofadões nos formatos lúdicos de cobra, sapo e tartaruga que favoreceram e estimularam a corporalidade. Isto é, além do encantamento gerado pelo imaginário, as crianças podiam sentar, deitar, espalhar-se, encolher-se, encontrando o seu melhor jeito para sentir o ambiente e as histórias.

A Semana Cultural

A ideia da Semana Cultural era trazer para a Creche diversas manifestações artísticas, abrindo espaço para colaboradores amadores e profissionais, valorizando também o vínculo com a comunidade. A Semana Cultural preenchia tantos outros objetivos do Projeto Político Pedagógico, ao oferecer diversas experiências com a música, o teatro, a dança, o cinema, brincadeiras e histórias, como oportunidade das crianças se apropriarem da cultura e consequentemente, reproduzirem crítica e criativamente as experiências em várias linguagens.

Entre as entrevistas realizadas, destaco aqui a fala da professora Ana Helena, educadora da Oficina nos anos de 2004, 2011, 2014 e 2015.

> A Semana Cultural não era uma semana que fazia parte do processo didático dos grupos [...] a ideia era movimentar a Creche, em princípio, com aquilo que a comunidade da própria Creche poderia oferecer ou garantir uma ajuda de custo ou cachê de contrato de alguns. E a ideia sempre foi mesclar mesmo as atividades amadoras, entre aspas, com as dos profissionais durante a semana porque a ideia era adubar, fazer uma nutrição cultural dentro da Creche e dialogar com aquilo que as pessoas são também.

> E um dos pontos que eu acho importante é assim, quando as crianças veem você, ou um amigo dele, ou pai do amigo dele num lugar abstrato muito diferente do que ele está acostumado, a gente percebe que tem uma diferença de como eles também buscam mais essa expressão dentro do coletivo, buscam mais um lugar que fortalece eles dentro do coletivo.[4]

A organização da Semana Cultural era conduzida justamente pela educadora da Oficina de Informação. Preparava-se um quadro com sugestões de grupos, artistas, oficinas e atividades artísticas, a partir das rodas de conversas com as crianças e educadores nos grupos, e das famílias em casa com as crianças. O fechamento da programação era balanceado de acordo com o que se tinha em caixa arrecadado no Brechó do ano anterior, entre as propostas gratuitas e as contratadas. Este brechó era promovido a partir das doações da comunidade de vários itens em bom estado de conservação, e a venda destes se revertia em caixa para a instituição.

A primeira Semana Cultural ocorreu em 2007, mas infelizmente não foi possível organizar informações de todas as edições. A IX foi a última edição em 2016. Apesar dos poucos registros das Semanas Culturais, é possível certificar a riqueza do evento na valorização da cultura, e as garantias do sucesso daqueles realizados a partir do trabalho coletivo e colaborativo entre família e escola, implicados pela APEF – Associação de Pais e Funcionários da Creche Oeste, respaldando a sua natureza e finalidade.

Vê-se também que a dimensão estética no sentido de apreciação e fruição, que provoca emoções, sentimentos, conhecimentos e valoriza o olhar da criança, como um primeiro processo criativo, desde bebê, foi cultivada pela implantação da Oficina de Informação, como equipamento mediador de cultura, pelo arcabouço das Semanas Culturais e culminando na exposição dos projetos e mostras de final de ano.

A exposição final de Projetos

A questão imagética para a criança da Creche Oeste era algo que, além de antecipado em casa, seja na televisão ou nas ruas, era instigado na Oficina de Informação com a presença do livro, posto que este tinha sua expografia nas caixas, prateleiras e demais recursos, dispostos com as capas viradas para a frente, com isto, sendo atraída, em primeiro lugar, pela imagem. Essa dimensão estética também contemplava a questão da oralidade nos momentos de contação de histórias, considerando os elementos espaciais como o uso das cores na funcionalidade de

[4] CINTRA, Ana Helena Rizzi. Creche/Pré-Escola Oeste: depoimento. Pinheiros, São Paulo, 26 dez. 2016. Entrevista concedida a Radamés Rocha.

organização do acervo e sinalização do espaço, e consequentemente, na extensão ao mobiliário e afins, influenciando na comodidade do conforto visual.

Segundo o Prof. Edmir Perrotti, essa dimensão estética não é um acessório mas sim, intrínseca aos processos culturais e educacionais, desde a concepção, pois passa a ser convidativa na composição dos ambientes.

> A concepção estética da ambientação mostrou-se, sempre, em todos os projetos, aspecto essencial a ser considerado na criação dos espaços de leitura. Não se trata de "decorar", de torná-lo "bonitinho", "gracioso". O cuidado estético tem a ver com outras e mais importantes dimensões da vida, como a criação de vínculos, de relações do sujeito com o ambiente, com a mobilização de emoções e sentimentos. (PERROTTI, 2014, p. 134)

Em depoimento, ele ofereceu o seguinte exemplo:

> Os objetos culturais têm uma dimensão estética explícita, por exemplo, os livros de literatura, considerados como livros de arte, portanto, literária. Assim como, por se tratar de uma faixa como a de 0 a 6 anos, nesses livros de literatura você não tem um predomínio só da linguagem literária escrita, do código escrito, mas você tem uma forte presença dos elementos visuais, gráficos visuais. Então, a leitura muitas vezes é muito mais leitura de imagem do que leitura de texto, [...] outra vez naturalmente uma perspectiva aí das manifestações estéticas, como parte integrante do projeto.[5]

A Creche também já produziu alguns materiais, como publicação em livros e apresentações em congressos, que revelam a produção artístico-pedagógica desenvolvida pelos seus educadores junto às crianças, reassegurando por que da Arte como conhecimento é tão presente na Educação Infantil: entre as suas linguagens, existem premissas que auxiliam o trabalho do professor de primeira infância na construção de uma dimensão estética e cultural, pela harmonização entre as cores, formas e objetos na composição espacial; pelo respeito ao tempo e ritmo de cada criança e de cada agrupamento; pela sensibilidade do educador em promover, mas também em vivenciar o protagonismo criativo da criança, como sujeito histórico e social.

> [...] consideramos as artes como um meio de desenvolver todas as formas de linguagem da criança. Uma vez que estamos tratando da estética nos espaços das crianças pequenas, encontramos na arte uma forma de encantamento que

[5] PERROTTI, Edmir. Creche/Pré-Escola Oeste: depoimento. USP, São Paulo, 19 jun. 2018. Entrevista concedida a Radamés Rocha.

> nos permite descobrir luzes, cores, formas, timbres e falas. Podemos falar de todas as manifestações das artes, a música, a expressão corporal, a dança, as artes visuais, plásticas, teatro, a literatura. Entendemos que a arte é essencial na constituição do sujeito, como realmente um processo de humanização. (VIERA, GOZZI, 2010, p. 110-111)

Uma dinâmica muito peculiar da Creche Oeste eram os ateliês em forma de oficinas, organizados nos períodos de recepção da criança, tanto no período da manhã, como no da tarde, sendo que as diversas e simultâneas atividades propostas eram compartilhadas com os pais, tais como: desenho, pintura, colagem, recorte, escultura, montagem, contação de história e faz de conta. Por livre escolha da criança qualquer espaço poderia ser ambientado e transformado em ateliê e oficina.

Algumas fontes inspiradoras e formativas foram fundamentais na construção desse arcabouço, o qual possibilitou a saída do estereótipo por uma dimensão estética de qualidade. Em seu depoimento, a professora Rose Mara Gozzi, esclareceu como essa trajetória foi tão intimamente conduzida pelos caminhos da Arte/Educação.

> Sou formada em Pedagogia e entrei na USP como professora na Creche Central em 1988, assumindo um grupo de crianças e o Ateliê de Artes Visuais. Sempre achei que tivesse uma aproximação muito forte com o desenho, mas na relação com as crianças fui provocada a ir mais. Foi então que buscamos uma parceria com o Museu de Arte Contemporânea – MAC/USP, e a educadora Christina Rizzi, além de realizar visitas ao ateliê da Creche Central, me apresentou a Abordagem Triangular no Ensino das Artes desenvolvida pela professora Ana Mae Barbosa. Também abriu as portas do Museu para debates e discussões, bem como a promoção de oficina para todos os professores da Creche Central. Lembro-me da exposição que fizemos dos trabalhos das crianças no próprio Museu, algo inovador para época. Em 1993, assumi a coordenação pedagógica da Creche Oeste, e para iniciar o trabalho de formação com os professores pensei: "O que eu tenho de mais organizado e precioso para desenvolver é o trabalho de artes visuais". Fui percebendo a necessidade em estudar mais, ingressando em 1995 na especialização em Arte Educação da ECA/USP, desenvolvendo uma pesquisa sobre os ateliês de percurso. Nas formações em serviço na Creche Oeste, fomos estudando a vida e obra de artistas em várias linguagens, principalmente nas artes visuais e música. No ano de 1997, tive a oportunidade de cursar outra especialização, na área de Educação Infantil, oferecida pela FEUSP. Conhecer, então, a abordagem de Reggio Emilia contribuiu significativamente para transformar os projetos de trabalho com as crianças da Creche Oeste. A equipe de professores teve a oportunidade de ir à exposição das obras das crianças de Reggio Emilia na Escola Italiana de São Paulo, demonstrando que estávamos no caminho dos projetos de trabalho com as crianças, mas que deveríamos dar mais ênfase no tridimensional. Foi então que a partir da minha experiência na relação com os professores, criei uma metodologia que objetiva pensar os espaços, suas vivências, leitura de texto nas formações continuadas, visitar

> contextos como museus e espaços expositivos, e pensar em um planejamento pedagógico em transformação.[6]

Sinalizou que o projeto do Prof. Edmir Perrotti foi uma incubadora para o desenvolvimento e crescimento dessas ideias, que sucedidas das visitas aos museus e das concepções em Arte, também contribuiu para todo esse referencial de educação infantil na Creche Oeste.

O exercício de curadoria para a montagem das exposições, a participação efetiva das crianças se dava de várias formas a depender do projeto, da turma, da faixa-etária, do espaço físico, mas o envolvimento delas estava presente desde a concepção, como também em selecionar entre vários processos desenvolvidos no decorrer do ano letivo o que caberia expor e como expor, fortalecendo o princípio de escuta ativa, no qual as crianças se sentiam representadas e reconheciam a narrativa do trabalho. Como consequência deste envolvimento crescente, elas mediavam junto as famílias apresentando um percurso espontâneo, mas que revelava o seu perfil autoral e crítico.

Neste sentido, todos os espaços da Creche Oeste eram povoados de marcas e produções das crianças, criando uma ambientação viva, constante, comunicativa e de trocas de informação que promoviam e consolidavam uma educação dialógica. Assim, a partir das experiências acumuladas na Creche Oeste como ex-diretoras, Flaviana Vieira e Rose Mara Gozzi, expõem que a experiência com a dimensão estética deveria estar implicada em cada proposta pedagógica.

Para elas, essa ambientação na Educação Infantil, é uma concepção de criança e infância contextualizada:

> Um ambiente que constrói experiências estéticas significativas revela, no saguão, corredores, salas de atividades e muros da instituição, as produções plásticas das crianças – desenhos, pinturas, colagem e escultura -, as figuras de personagens constituintes de nossa cultura popular brasileira e, principalmente, todas as marcas da cultura da infância. É uma forma de transmitir a todos o potencial das crianças, demonstrar o quanto valorizamos e respeitamos o que fazem, revelando essa estética durante todos os meses do ano. Por essa razão, a importância do trabalho com as múltiplas linguagens. *Integrar as linguagens é um desafio importante para a educação infantil*, já que a criança pequena organiza suas interações não fragmentando as áreas do

[6] GOZZI, Rose Mara. Creche/Pré-Escola Oeste: depoimento. Osasco, São Paulo, 21 dez. 2018. Entrevista concedida a Radamés Rocha.

> conhecimento e, sim, articulando-as. (VIERA, GOZZI, 2010, p. 109, itálico das autoras)

A Oficina de Informação também realizou outro grande papel como salvaguarda dos registros e memórias das produções culturais das crianças. Todos os eventos e projetos dos grupos eram registrados e documentados em pastas-memórias, e incorporadas ao acervo, construindo aos poucos a prática e noção de autoria por parte de toda a comunidade, de saberes e fazeres, que seriam os princípios para a construção de seu patrimônio cultural.

Tal educação dialógica, com qualidade estética, colaborativa e envolvendo família, educadores e crianças, já estava tão consolidada na rotina da Creche Oeste, que espontaneamente emergiu com essa configuração nas diversas formas de resistência e luta, no momento crucial de sua existência histórica, contra o seu fechamento arbitrário e em busca de sua reabertura.

Considerações finais

Das pesquisas já realizadas e que fizeram parte deste estudo, cada uma abordou os posteriores aspectos, sendo que a especificidade desta são as proposições para a construção de um arcabouço teórico referencial de Educação Infantil sob a ótica da Arte/Educação. Portanto, vozes que se somam, cada uma trazendo contribuições que apontam para a construção do patrimônio cultural e imaterial da Creche Oeste. Assim temos:

Sekkel (2003) trouxe reflexões em sua pesquisa de Doutorado em Psicologia sobre o conceito de ambiente inclusivo, ressignificando e aprimorando este conceito, na Educação Infantil com a tese de Livre Docência em 2018.

Carnelosso (2005), em sua pesquisa de Mestrado em Ciência da Comunicação, trouxe grandes contribuições sobre a análise dos aspectos de implantação e desenvolvimento da Oficina de Informação na Creche e sistematizou referências conceituais e metodológicas que contribuíram para a definição desse dispositivo de apropriação cultural.

Macedo (2010), em sua pesquisa de Mestrado sobre a Educação Física na perspectiva cultural, concluiu que ali coexistiam práticas psicomotoras e desenvolvimentistas com propostas mais contextualizadas e com uma concepção de cultura corporal.

Na pesquisa de Mestrado em Educação sobre os conflitos na Educação Infantil, Corsi (2010) ressalta a importância de uma escuta atenta que não considere somente o que o olhar adulto pode captar das vidas das crianças em interação na Cultura de Pares.

Anselmo (2018), no Mestrado em Educação, aponta a importância das relações centradas nas brincadeiras, nas linguagens do corpo, nas experiências artísticas e criativas, em uma dimensão brincalhona, a partir de uma disponibilidade corporal e de um olhar atento para as criações das crianças.

Na Creche Oeste, vi que a Arte, com a sua dimensão estética, de construção de conhecimentos, percepções do mundo e inter-relações sociais, permeia todos os momentos educativos. Do ponto de vista da rotina cultural, os momentos de apropriação da cultura na Oficina de Informação. Do ponto de vista político, momentos com crianças, pais e educadores ativos na comunidade em busca da garantia de seus direitos. Do ponto de vista artístico, momentos de imersão na vida e obra de artistas durante a formação continuada e nos projetos de trabalho ou em visita a museus e exposições. Como também nas vivências a partir das visitas de artistas à Creche Oeste, durante a semana cultural, por exemplo, que enriqueciam o repertório de toda a comunidade com o acesso a diversas linguagens da Arte. E no exercício de atividade curatorial e expográfica, a partir da mostra final de projetos.

Já a presente pesquisa revela proposições que consolidam a Creche Oeste em uma abordagem de Arte/Educação Humanista e Dialógica com uma pedagogia participativa, dentro de um ambiente de Protagonismo Cultural, o qual enriquece o processo de reprodução interpretativa e criativa por meio da Cultura de Pares.

Portanto, a Creche Oeste é um espaço da Cultura da Criança e da Infância.

Estes e outros pressupostos legitimam a demanda pelo processo de reconhecimento da Creche Oeste como patrimônio cultural e imaterial da Universidade de São Paulo, nos âmbitos do Ensino, da Pesquisa e da Extensão, construído ao longo de quase três décadas de histórias. Confirmando-a como detentora e protetora de um arcabouço teórico de referenciais da Criança e da Infância.

Referências

ANSELMO, Viviane Soares. **Educação infantil, dimensão brincalhona, gênero e profissão docente: o que as professoras e professores têm aprendido com meninas e meninos pequenas/os?** 2018. 110 p. Dissertação (Mestre em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

APEF – Associação de Pais e Funcionários da Creche Oeste. Estatuto. São Paulo, 2006, 08 p.

BAJARD, Élie. **Caminhos da Escrita: espaços de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2014.

CARNELOSSO, Rose Mara Gozzi. **Oficina de informação: conhecimento e cultura na educação infantil**. 2005. 230 p. Dissertação (Mestre em Ciência da Comunicação) Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CORSI, Bianca R. **Conflito na Educação Infantil: o que as crianças têm a dizer sobre ele?** 2010. 131 p. Dissertação (Mestre em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

MACEDO, Elina Elias. **Educação física na perspectiva cultural: análise de uma experiência na creche**. 2010. 134 p. Dissertação (Mestre em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

Oficina de Informação. Colabori, 1997. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AwBqGWoT0FQ&index=7&list=PLcMtYUghnlWRhzhe6r88D8RwVJK7If5tw>. Acesso: 15 nov. 2018

PERROTTI, E. **Confinamento Cultural, Infância e Leitura**. São Paulo: Summus, 1990.

PERROTTI, Edmir. A organização dos espaços de leitura na Educação Infantil. In: MEC/UFMG/UFRJ/UNIRIO. **Literatura na Educação Infantil: acervos, espaços e mediações**. Belo Horizonte: MEC/UFMG/UFRJ/UNIRIO, 2014. p.127-142

PROENÇA, Maria Alice. **Prática docente: a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas**. São Paulo: Panda Educação, 2018.

SEKKEL, Marie Claire. **A construção de um ambiente inclusivo na educação infantil: relato e reflexão sobre uma experiência**. 2003. 189 p. Tese (Doutor em Psicologia) Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

_____. **Diálogos sobre inclusão e Educação Infantil**. 2018. 120 p. Tese (Livre Docência em Psicologia) Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

Universidade de São Paulo. **Projeto Político Pedagógico da Creche/Pré-Escola Oeste**. São Paulo: USP, 2014.

VIEIRA, Flaviana Rodrigues; GOZZI, Rose Mara. Guarda-chuva 2: A estética como marca da cultura. In: MELLO, Ana Maria et al. **O dia a dia das creches e pré-escolas: crônicas brasileiras**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p.101-116.

FORTALEZA DE SÃO JOSÉ DE MACAPÁ: A ÓPTICA PATRIMONIAL E O FAZER ARTÍSTICO – PARA ALÉM DAS MURALHAS

Bruno Marcelo de Souza Costa[1] – SEED/AP e FAMAT/AP
Ricardo Viana e Silva[2] – SEED/AP

Resumo
Trata-se de um artigo sobre a importância da educação patrimonial na escola como instrumento de fortalecimento no processo de ensino aprendizagem de reconhecimento do local em que se vive. O estudo tinha como principal questão norteadora: Como a escola pode fortalecer atitudes de educação patrimonial com enfoque nas atividades e/ou experiências artísticas? Para tanto realizou-se uma visitação na Fortaleza de São Jose de Macapá (Patrimônio Arquitetônico do Estado do Amapá) com o objetivo de proporcionar uma experiência estética/artística aos alunos utilizados como sujeitos de pesquisa nesta investigação, portanto fez-se uso de uma pesquisa qualitativa com uso de questionários semiestruturados. Como principais aportes teóricos utilizou-se: Barbosa e Coutinho (2008), Funari (1998), Lopes e Soares (2009) e Martins e Tourinho (2012).
Palavras-chave: Fortaleza de São Jose. Patrimônio. Ensino de Artes.

Para começo de conversa

Tombada em 1950 pela Superintendência do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN, atual IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) e inserida na malha urbana da cidade de Macapá, a Fortaleza de São José de Macapá (FSJM) possui também a categoria de museu e concomitantemente pode ser considerada um objeto artístico/artefato/imagem onde a sua singularidade desperta um certo fascínio.

O enfoque da proposição, objetivou evidenciar como a FJSM é percebida enquanto visualidade estética e arquitetônica patrimonial pelos alunos do 7º ano da Escola Estadual Irineu da Gama Paz, que posteriormente facilitou uma relação de pertinência e propiciou um fazer artístico, que explorou as múltiplas formas de manifestação no tocante ao Forte, percebido pela grande maioria, apenas como Monumento Histórico. Logo, a propositura tríplice: fazer

[1] Doutorando pelo PPGCLC/UNAMA, Mestre pelo PPGARTES/ICA/UFPA, Especialista em Arte- Educação, Especialista em História das Culturas Afro-brasileira e Indígena e Licenciado Pleno em Pedagogia e em Artes Visuais pela UNIFAP/AP. Professor das Redes Estadual e Municipal de Ensino do Estado do Amapá e Professor da Faculdade Madre Tereza – FAMAT-AP.

[2] Licenciado Pleno em Educação Artística, Especialista em Metodologia do Ensino de Arte. Atualmente é professor efetivo da rede pública de ensino do Estado do Amapá.

(produzir), apreciar e refletir artística e esteticamente, auxiliou e construiu ligações sobre o que sabemos e pensamos referente ao objeto de estudo em questão sob uma óptica holística[3].

Foi realizado um projeto de intervenção, onde os alunos da Escola Estadual Professor Irineu Gama Paes foram levados para a FSJM com o objetivo de apresentá-la sob variados ângulos. Esse momento foi importante para alunos e professores, pois os motivou a pensar e desenvolver esse tipo de ação fora dos muros da escola e viver novas experiências em uma aula diferenciada.

A metodologia utilizada foi a qualitativa, pois são dados com maior riqueza de detalhes e profundidade, interações entre indivíduos, grupos e organizações. O suporte teórico utilizado de grandes vertentes literárias acerca do assunto, propiciou uma base de sustentação dialógica e buscou-se evidenciar os objetivos específicos propostos ao longo da pesquisa.

1. Aspectos estéticos e arquitetônicos da Fortaleza de São José de Macapá como herança cultural do povo amapaense.

> No que infere a arquitetura, os monumentos históricos, assim como as demais edificações arquitetônicas, também se constituem como representações imagéticas/ artefatos visuais, de significações históricas e culturais que materializam conceitos e discursos (BRITO, 2013, p. 31).

"Edificada no século XVIII, no período de 1764 a 1782 com desígnios militares e estrategismos políticos e econômicos para a ocupação e defesa do território" (SANTOS, 1998, p. 40) e ainda considerado o maior forte da Era Colonial, a FSJM chama a atenção quanto ao seu tamanho e localização em sua visualidade estético-arquitetônica.

Esta visualidade estético-arquitetônica da Fortaleza, compreende o significado de herança cultural em uma relação íntima com a cidade de Macapá em todo o processo de construção de uma história. Neste sentido, a Fortaleza apresenta-se como cultura material e imaterial, pois a cultura "sendo o homem sujeito social da atividade, tem um caráter integral, material e imaterial [...], pois a cultura refere-se à totalidade material e espiritual" (FUNARI, 1998, p. 23).

2. Educação patrimonial como proposta curricular na escola.

[2] Holística: que defende a compreensão macro ou integral dos fenômenos e não a análise isolada dos seus constituintes.

Estudar e valorizar a cultura é uma das funções mais consideráveis da sistemática educacional. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) introduziram o multiculturalismo entre as temáticas a serem empregadas de modo transversal na escola. Deste modo, faz-se mister que os professores sejam sabedores do Patrimônio Histórico-Cultural de sua região de trabalho.

> Os PCNs contemplam as questões culturais tanto nos temas transversais, quanto ao eleger como eixo temático o estudo e valorização sobre os aspectos locais. Mas na prática, nem sempre encontramos inseridos na estrutura do sistema de ensino, a preocupação com a preservação do patrimônio cultural local e ao contrário do que se pensa o indivíduo que valoriza e preserva é o que tem acesso à educação, e não necessariamente o que pertence a uma elite econômica (GÁZZOLA, 2009, p. 04).

O processo organizado, lógico e sistemático da Educação Patrimonial pode ser posto em prática em vários contextos, mas a relevância de tê-la no currículo escolar e trabalha-la em sala de aula, particularmente com a perspectiva interdisciplinar é primordial, pois torna-se aprazível e instigante.

Todavia, o ofício com o Patrimônio Cultural e Histórico é mais compreensível por meio das disciplinas que frequentemente tratam a proposição, como a História ou a Sociologia. Soares e Klamt (2012, p. 07), assevera que "lidar com o Patrimônio mediante outras disciplinas do conhecimento, diminutas vezes são notados pelos docentes das diversas áreas do currículo escolar". Outro impasse comum pelos docentes, é a de refletir interdisciplinarmente, pois todo o seu conhecimento efetuou-se incluso em um currículo categorizado. "Os professores não se sentem habilitados a elaborar esquemas temáticos interdisciplinares que podem acarretar com a restrição de atividades e avaliações individualizadas" (OLIVEIRA; SENAPESCHI. 2003, p. 105).

Ademais, os currículos escolares são habitualmente assoberbados com áreas do conhecimento que se rivalizam entre si por questões de tempo em sala de aula e também por regras oficiais instituídas. Os utensílios patrimoniais, as edificações estético-arquitetônicas, os lugares assinalados por alguma circunstância importante, ou o patrimônio imaterial (usos, expressões, técnica, etc.) são meios educacionais meritórios, pois consentem a transposição dos limites de cada disciplina, e a aquisição de aptidões e assuntos que serão relevantes para a vida dos educandos.

Na práxis educacional, a interdisciplinaridade e a transversalidade são indispensáveis, pois as temáticas transversais impulsionam um entendimento amplo dos distintos objetos do

conhecimento. De acordo com os PCNs (1997, p. 40), a transversalidade "abre o espaço para a inclusão de saberes extraescolares, possibilitando a referência a sistemas de significado construídos na realidade dos alunos".

3. Fortalecer atitudes de preservação, promoção e valorização do patrimônio cultural, através de atividades artísticas variadas.

Para que haja a preservação e valorização de um patrimônio cultural sob variados ângulos como a FSJM, faz-se necessário fundamentalmente, que a escola trabalhe Educação Patrimonial. Ressaltando-se que a mesma não é a única responsável nesse processo, mas também, a família, o poder público e instituições não governamentais, podem colaborar neste processo inteligível. Todas as ações que coadjuvam na construção identitária do sujeito junto a cultura local de onde se insere, tornam-se indispensáveis para que este reconheça a multiplicidade cultural existente.

Como a escola pode fortalecer atitudes de educação patrimonial (preservação, promoção e valorização de um patrimônio cultural – FSJM), com enfoque nas atividades e/ou experiências artísticas?

Segundo Martins e Tourinho (2012, p. 10), a experiência do estudo de patrimônios histórico-culturais na escola propicia a dialogicidade com os alunos e que, "discutir ou refletir sobre imagens a partir da perspectiva da educação, produz significados e valores que nos constituem como sujeitos, indivíduos, identidades e subjetividades".

A confecção de esboços de desenho e maquetes (com materiais variados, alternativos e acessíveis em casa e na escola), após visitações de monumentos locais, tornam-se importantes dispositivos nas aulas de artes, com "suporte lúdico singular de instrumento de apoio a aprendizagem" (LOPES; SOARES, 2009, p. 182).

A maquete física pode cooperar para aproximar os alunos por meio de sua curiosidade, criatividade e arte interativa, suscitada pelo entendimento da edificação monumental. Logo, quando os educandos criam vínculos mais fortes com os monumentos históricos, há um logro nos objetivos da educação patrimonial e um sentido no que foi concretizado.

Em suma, a preservação e valorização do patrimônio cultural através do fazer artístico, são,

> [...] questões fundamentais se objetivamos desenvolver uma educação em arte que busque inserir o educando como ser ativo no processo cultural de sua

> época. Uma educação em arte e uma educação com arte. Um ato educativo que permita a participação do aluno de forma integral. Onde possa pesquisar, analisar, experimentar, planejar, executar, refletir e apresentar seus resultados (UCHOA, 2006).

O fazer artístico somado à educação patrimonial para a valorização dos bens histórico-culturais, é a ocasião que fará o educando manifestar seus desejos, anseios e atitudes perante a realidade que está inserido. Nas atividades artísticas supracitadas e a serem produzidas, o fazer artístico não será apenas técnico, mas também espontâneo, pois a finalidade de ambos é a mesma: reconhecer, preservar e valorar a FSJM como patrimônio cultural, por meio de uma vigorosa ludicidade, onde o potencial de reinventar é ilimitado.

4. Resultados e Discussões

Fig 01: Explicações do monitor-historiador sobre o poço da FJSM. Fonte: Acervo pessoal

Com base nas respostas do questionário proposto aos alunos, fez-se um embasamento teórico sobre alguns aspectos fundamentais observados durante a visitação *in loco.*

Perguntas direcionada aos alunos:

1-Você sabe o que é um ponto turístico?

2-Você sabe o que é um patrimônio histórico-cultural?

3-Você já participou de uma visita monitorada em algum monumento histórico?

4-Você já foi visitar a Fortaleza de São José de Macapá?

5-Para você a Fortaleza de São José de Macapá é: Ponto Turístico ou Patrimônio Histórico-

Cultural?

6-Fazendo uma relação com a produção artística a Fortaleza de São José de Macapá é classificada como: Uma Arquitetura; Uma Escultura; Uma Pintura?

7-Você gostaria de visitar a Fortaleza de São José de Macapá?

8-Na sua opinião o que é um Patrimônio Histórico-Cultural?

9-Você considera a Fortaleza de São José de Macapá importante para a história do Estado do Amapá? O que ela representa?

10-Na sua opinião, o que são pontos turísticos?

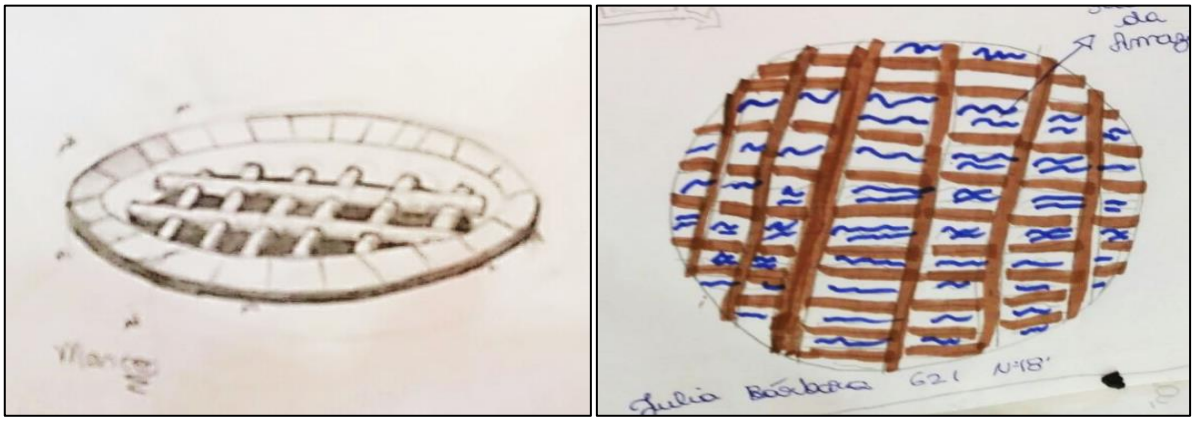
Dialogando com as respostas dos educandos e as vertentes teóricas afim, percebeu-se que: A relação museu-escola fez com que os educandos se aproximassem mais do contexto cultural a que pertencem, fazendo-os refletir mais sobre a FSJM e sua relevância histórico-cultural.

Relacionando os museus com a arte-educação, Barbosa e Coutinho (2008, p. 34), afirmam que "uma das funções da arte-educação é fazer a mediação entre a arte e o público. Museus deveriam ser os líderes na preparação do público para o entendimento do trabalho artístico", ressaltando que "é hora dos museus abandonarem seu comportamento sacralizado e assumirem sua parceria com escolas" e finaliza afirmando que tal forma de educação, é capaz de "desenvolver a auto-expressão, apreciação, decodificação e avaliação dos trabalhos de outrem...".

Há ainda uma lacuna no tocante as aulas de educação patrimonial e sua relevância histórico-cultural, para que desperte nos alunos a curiosidade de conhecer a história de seu local de habitação. Daí a importância da interdisciplinaridade na escola propondo a educação patrimonial, isto é, a conjuntura entre as disciplinas, pois assim, o "educando como cidadão consciente do seu espaço possa chegar ao momento de meditar no sentimento de posse, herdeiro, não só do fragmento, mas do patrimônio cultural" (PASTORES, 2014, p. 07).

Em suma, percebeu-se nas falas dos alunos durante a visita, um respeito pela memória dolorosa do sistema escravocrata durante a fase de edificação da FSJM. A admiração pela beleza estético-arquitetônica da Fortaleza, foi intensificada ao avistar obras de arte, uma maquete representativa do monumento, e etc. Estas ferramentas inspiradoras estimularam o lado artístico dos alunos pós-visita ao Forte, que em seguida começaram a trabalhar dentro da sala de aula e em casa, com desenhos e maquetes.

Fig. 02 e 03: Desenhos de alunos do poço do interior da FSJM**.** Fonte: Acervo pessoal.



Considerações Finais

Os diversos olhares sobre o Forte, trazem uma gama de sentidos e a escola como um todo (interdisciplinaridade e transversalidade) e particularmente o ensino de arte, não podem ficar alheios neste processo. A relação sociocultural dos alunos, a materialidade estético-arquitetônica somada a paisagem que a FSJM está inserida induz a diversas panorâmicas artísticas de trabalhar a valorização, conservação e a preservação da mesma. A cultura visual aguça e propicia o aluno a compreender o fazer artístico multiformemente.

Neste âmbito, os professores seriam o elo entre o fazer artístico e o aluno, pois a visualidade multifacetada sobre a FSJM permitiria que os educandos não a vissem apenas como uma edificação arquitetônica, mas como uma "arte congelada" através do tempo, onde o docente de artes por um simples observar o monumento, trabalharia os elementos da linguagem visual como linhas, cores, formas, texturas e pontos de tal forma que a aula, tornar-se-ia instrucional e aprazível. As sugestões pedagógicas interdisciplinares e os desdobramentos do fazer artístico no enfoque do tema proposto, asseguram que a arte é imprescindível, necessária e enobrecedora da práxis educativa do dia-a-dia, mormente quando é perceptível o progresso gráfico-plástico do educando, pois através de novas experiências ele começa a enxergar o mundo e a realidade que o rodeia. A educação estética, multicultural, as oficinas de desenho, de escultura e o trabalhar com maquetes seriam parte preponderante do processo criativo dos alunos na construção do conhecimento artístico.

Os alunos da Escola Estadual Professor Irineu Gama Paes tiveram a oportunidade de visualizar imagens e vídeos antigos e atuais da FSJM, inúmeras obras de arte preparadas para uma exposição em tela e observaram como no decorrer do tempo o ambiente natural em torno do monumento e a própria edificação sofreram abandono com o advento da modernização e

desenvolvimento da cidade de Macapá. Este foi um momento bastante significativo para uma grande parcela dos alunos, principalmente para aqueles que nunca tinham tido a oportunidade de adentrar o Forte.

Fig 04: Educandos admirados pela maquete arquitetônica da FSJM. Fonte: Acervo Pessoal.

As releituras artísticas por meio do fazer artístico, expressou o questionamento, a reflexão e o diálogo do educando, e como esta opera como gerador de mudanças em sua própria vida. Foi o olhar para a fortificação além dos baluartes, da alvenaria e do barro. A ótica contemplativa por meio da arte que gerou a sensibilização para a valoração deste patrimônio cultural para além de suas muralhas.

Fig 05: O fazer artístico em sala de aula: produção de maquete. Fonte: Acervo Pessoal.

Referências

BARBOSA, A. M.; **COUTINHO**, R. G. **Arte educação como mediação cultural e social.** São Paulo: UNESP, 2008.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITO, C. M. **Visualidades da Fortaleza de São José de Macapá em interação com uma escola pública da cidade de Macapá.** João Pessoa: UFPB, 2013. 186 p.

FCCR (FUNDAÇÃO CULTURAL CASSIANO RICARDO). **Programa de educação patrimonial.** 2014. Disponível em: <http://www.fccr.org.br/index.php/projetos/todos-os-projetos/educacao-patrimonial-pep>. Acesso em: 19 nov. 2015.

FUNARI, P. P. **Cultura material e arqueologia histórica.** Campinas: UNICAM, 1998.

GAZZÓLA, L. **Educação patrimonial:** teoria e prática. Curitiba: PUCPR, 2009. 13 p.

LOPES, W. M.; **SOARES**, A. L. R. **A cultura negra através da educação patrimonial:** maquetes como ferramenta para o ensino de valores humanos. Ágora, Santa Cruz do Sul, v. 15, n. 2, p. 179-186, jul./dez., 2009.

MARTINS, R.; **TOURINHO**, I. **Cultura das imagens: desafios para a arte e para a educação**. Santa Maria: UFSM, 2012.

OLIVEIRA, H. R.; **SENAPESCHI**, A. **A Escola**: um projeto visando ao ensino interdisciplinar e transversal. São Paulo: INEP, 2003.

PRESTES, M. L. M. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico**: do planejamento aos textos, da escola à academia. 2. ed. São Paulo: Respel, 2003. 256 p.

RIBEIRO, M. G. **Mediação:** a linguagem humana dos museus. Rio de Janeiro: Museu da Vida/Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz, 2007.

SANTOS, F. R. **História do Amapá.** 4. ed. Macapá: Valcan, 1998.

SOARES, A. L. R.; **KLAMT**, S. C. **Educação patrimonial e a interdisciplinaridade em sala de aula:** um estudo de caso. Santa Maria: UFSM, 2012. pp. 139-157.

SOARES, E. **Metodologia científica:** lógica, epistemologia e normas. São Paulo: Atlas, 2003. 138 p.

UCHOA, M. **A arte, o professor de arte e o fazer artístico.** 2006. Disponível em: <http://www.overmundo.com.br/overblog/a-arte-o-professor-de-arte-e-o-fazer-artistico>. Acesso em: 19 nov. 2015.

HISTÓRIA DA ARTE AMAZÔNICA, PERSPECTIVA ABERTA PRLA COLEÇÃO AMAZONIANA

Lucas Negrão[1] – UFPA
Guido Elias[2] – UFPA

Resumo
O presente texto busca fomentar uma análise crítica acerca de possibilidades na história da arte amazônica a partir do acervo da Coleção Amazoniana de Arte da Universidade Federal do Pará. Trabalhos de Nina Matos, Jair Júnior, Éder Oliveira, Luciana Magno, Armando Queiroz, Paula Sampaio e Ana Cláudia Leão, emergem para discutir acerca do território e da sociedade Amazônia a partir da arte. Para isso, fez-se necessário trazer textos de Ana Cláudia Leão, Orlando Maneschy, João de Jesus Pães Loureiro, Vicente Cecim, Eliane Brum e fala dos artistas presentes no artigo. Dessa forma, se faz necessária a discussão acerca do lugar da arte amazônica nas aulas de artes visuais para de compreender a história e o desenvolvimento desse território.
Palavras-chave: História da Arte Amazônica. Educação. Amazônia.

Introdução

> "A nossa arma mais eficaz, imediatamente: o imaginário, esse poder que os nossos dominadores seculares, exaustos de sonhar, vem abrindo mão" (CECIM et al. 1984, P. 15)

O presente artigo busca amplificar as vozes de artistas da Amazônia, a partir da coleção Amazoniana, para propor reflexões acerca da História da Arte Amazônica. Nesse recorte, se faz presente artistas que propõem questões políticas acerca do território amazônico dividido em dois momentos: 1) Sociedade amazônica; e 2) Decolonização. No processo, priorizou-se a análise de obras recém adquiriras para a Coleção Amazoniana, que estiveram na exposição Experiência Vertigem (2019), no Museu da Universidade Federal do Pará.

[1] Graduando em Licenciatura em artes visuais na Universidade Federal do Pará. Foi bolsista do projeto de pesquisa "Paradoxos do estatuto cognitivo da imagem na história moderno-contemporânea da arte e seus reflexos na teoria transdisciplinar do conhecimento", sob orientação de José Afonso Medeiros.
Email: negraolucas@icloud.com

[2] Graduando em Bacharelado em Artes Visuais na Universidade Federal do Pará. É bolsista no projeto de pesquisa "Percursos da Imagem na Arte Contemporânea e seus Desdobramentos - Arte e patrimônio artístico na Amazônia - Refletir sobre a coleção Amazoniana de Arte da UFPA enquanto um território de experiências vivas e de conhecimento em fluxo", sob orientação de Orlando Franco Maneschy.
Email: guidoelias@me.com

Desde sua criação no ano de 2012, a Coleção Amazoniana de Arte da UFPA já realizou três exposições de obras constituintes do acervo, esse artigo focará na terceira exposição, realizada no período entre 14 de março a 10 de maio de 2019 que reuniu obras contemporâneas e modernas, de artistas brasileiros e não brasileiros, todos com alguma relação, direta ou não, com a Amazônia.

Sabe-se que a Amazônia vem sendo lar para muitas culturas ao passar do tempo. Essas culturas que passaram, viveram e vivem na Amazônia deixam e deixaram suas marcas no território, marcas essas muitas vezes representadas por objetos de cerâmica de caráter cerimonial.

Desde pelo menos meados da década de 1980 com o seminário "As Artes Visuais na Amazônia - Reflexos sobre uma visualidade amazônica" (CECIM et al. 1984) artistas, pensadores, sociedade, buscam encontrar, ou re-encontrar um imaginário amazônico, que foi negado pelo "outro" colocando a Amazônia como detentora de uma única narrativa histórica de fracassos, morada de projetos abandonados, cicatrizes de um futuro do pretérito que nunca chegou. Dotada de significados, essa narrativa tenta abafar as características locais que apesar disso, insistem em sobreviver.

A Coleção Amazoniana de Arte da UFPA nasce nos anos de 2010 já com quase três décadas da tentativa de resgate do imaginário amazônico pelos seus residentes.

> É ao percebermos que a Amazônia está além das imagens clichês difundidas, que possui uma história intricada e uma produção artística potente que vem os poucos sendo conhecida além de suas fronteiras, que nos propusemos a pensar uma coleção de arte que lance à luz toda uma produção que traz, em sua gênese, relações estabelecidas no ambiente amazônico, a partir de modos empreendidos por artistas que apontam para elaboradas construções de proximidade com este território e que ativam questões vinculadas à cultura, história, experiência estética etc. (MANESCHY, O. 2013, p. 20).

Lançando um olhar mais profundo sobre algumas obras, recentes ou não, algumas participantes dessa terceira exposição que abordam a noção de apagamento e invisibilidade de uma parte marginalizada da população, buscou-se enfatizar a história amazônica não mais do ponto de vista oficial da classe dominante mas as outras amazônias, a invisibilizada, para se pensar em uma história da arte amazônica.

Sociedade amazônica

A obra de Nina Matos, intitulada Glorious Jungle" (2014) abre a exposição Experiência Vertigem, mas não é a primeira obra a ser vista quando se adentra o primeiro salão de exposição, porém, é montada, de forma pontual, ao lado do texto de apresentação da exposição. A obra da série que a artista denomina de "Tributo, alegorias, posteridade e espiritualidade" de 2014, é composta de diversas camadas simbólicas. Nina fala em uma conversa no Museu da UFPA, ocorrida durante a permanência da exposição, que sua obra é originada a partir de um álbum, "Álbum das Creanças", promovido pelo governo do estado do Pará, o qual continha fotografias de crianças de escolas públicas, da época da Belle Epoque belenense, fruto da exploração do látex no final do século XIX e início do século XX, vestidas de alegorias da pátria de religião. Nina busca trazer à luz, essas crianças que foram apagadas da história, isso porque, segundo a artista, essas seriam provavelmente os únicos registros dessas crianças. Em busca disso, Matos transporta as imagens dessas crianças para uma obra com colagem. Levando essas imagens para seu trabalho, para exposições e museus, emergindo a questão do apagamento histórico dessa parte da sociedade.

Fig1- Nina Matos - Glorious Jungle - Coleção Amazoniana de arte da UFPA - Belém - 2014.

Seguindo na linha de refletir sobre a formação da sociedade Amazônica, Jair Júnior traz a pintura "Antonio Ferreira, o feirante" (2016). Jair conta que desde 2006 ele teve o interesse de trazer para sua obra a propaganda popular de Belém, propagandas de feirantes, dos "abridores de letras", que, por serem populares, seriam consideradas "menores", e por conta disso, Jair Junior busca trazê-las para dentro do espaço museal. Fazendo um paralelo com o que fala João de Jesus Paes Loureiro no livro "As Artes visuais na Amazônia"

> A visão oficial e "bem-pensante" da cultura amazônica, refletindo a separação qualitativa entre o alto e o baixo, tem entendido rigidamente como alto a cultura de procedência alienígena e, como baixo, a produção local, regional. O período da consagração desse modelo foi à época da borracha. O alto viria de fora, tinha acesso fácil aos meios de legitimação como teatros, jornais, etc. E era, também instrumento legitimador do bom gosto social, tanto que frequentar espetáculos dessa procedência era sinal de refinamento. O baixo compreendia a manifestação local e não legitimado, relegada a uma luta pela sobrevivência e afirmação. (PAES LOUREIRO, 1985, p. 113)

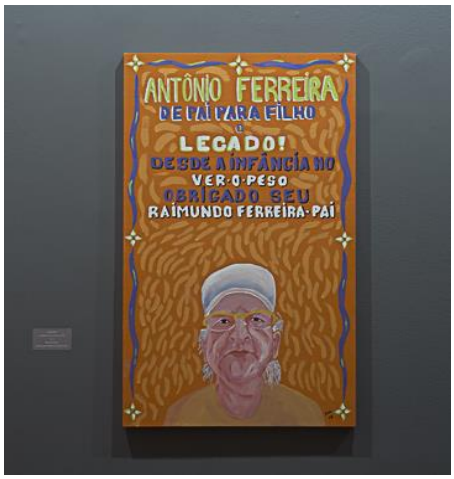
Júnior cria uma propaganda do próprio feirante, mas não tratando-o como sua mercadoria, mas buscando uma forma mais humana de trazer esse feirante para dentro de sua obra /propaganda, esmaecendo essa dicotomia da arte e artesanato, como o próprio artista fala:

> "eu tenho muita dificuldade de entender isso, quem é artista quem produz quem tá numa galeria num museu quem é convidado, eu tenho muita dificuldade de dividir também quem é artista, quem é artesão sabe, então essa questão toda que a arte me deu essa visão de tentar me igualar a todos." (informação verbal)[3]

Nessa busca pelo popular, pelo não legitimado, o artista traz para dentro da sua obra, não apenas as características da propaganda de rua belenense, como também, e mais contundente, a pessoa por detrás da propaganda de rua, o feirante, parte de sua história ou talvez um histórico desse feirante, colocando não só a propaganda popular para dentro de uma instituição da arte, como também o próprio feirante. Colocando em evidencia ainda mais o popular amazônico que tanto foi renegado durante a história.

[3] Fala do artista Jair Júnior em conversa no Museu da UFPA, durante exposição Experiência Vertigem, em 6 abr. 2019.

Fig 2. Jair Junior - Antônio Ferreira, o feirante - Coleção Amazoniana de arte da UFPA - Belém - 2016.



Outro artista que tem trabalho com a questão da identidade e retrato do povo amazônico é Éder Oliveira. Duas obras de Éder fizeram parte da exposição Experiência Vertigem. Nelas, o artista retrata o humano amazônida de formas diferentes e enfatiza a marginalização sofrida por esses que são maioria da população. Éder, na segunda obra, retrata de forma abstrata usando apenas uma tonalidade de cor, a cor que simboliza uma variante do tom de pele amazônico.

> Essa nossa cor é um cartão de visita para o medo. Belém tem uma sensação de insegurança muito grande e isso está muito materializado no racismo, preconceito, então eu discuto de uma forma estética o retrato mas ele está muito imbricado, ele está muito junto com uma questão social, política que é o racismo. (informação verbal)[4]

Na obra (sem título) Série Monocromos, 2016, Éder se detém a representação de um pixel com um código utilizado no momento de detenção na policia, o código faz referencia a essa cor, que está sendo presa, e aparece nas páginas policiais de jornais, mas como o próprio artista diz, seria marginalizada mesmo se não estivessem nessas páginas.

O artista ainda enfatiza que suas obras não são retratos dessas pessoas, não se trata do individuo retratado mas sim de folhas policiais, um retrato de outro, público, por ser encontrado em jornais de grande circulação.

Esse ponto que Oliveira enfatiza, é de especial relevância, pois coloca de forma contundente a questão do racismo institucionalizado, a forma que se concretiza a marginalização do povo amazônico em seu próprio local, isso é, na própria Amazônia. Além

[4]Fala do artista Éder Oliveira em conversa no Museu da UFPA, durante exposição Experiência Vertigem, em 6 abr. 2019.

disso, se vê nas obras de Éder o retrato da população amazônica, potência que se faz em sala de aula para tratar pintura e aproximar os estudantes de suas realidades, como disse Francisco Duarte Jr.

Fig 3. Éder Oliveira - Sem título - Coleção Amazoniana de arte da UFPA - Belém - 2018

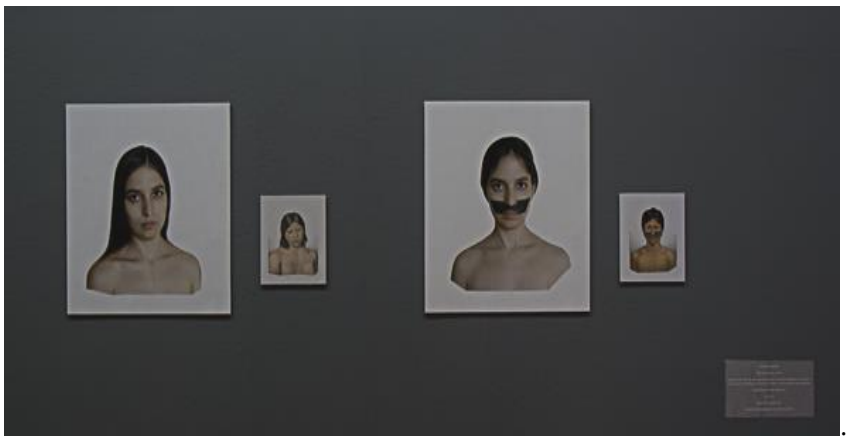
Fig 4. Éder Oliveira - Sem título (série Monocromos) - Coleção Amazoniana de arte da UFPA - Belém - 2016

Descolonização ou contra-historia da colonização

Luciana Magno retorna ainda mais nas origens do humano na Amazônia com sua obra "Miranha e Iuri" (2018) na qual a artista põe ao público duas ilustrações de indígenas feitas durante expedições europeias na Amazônia, muitas ocorridas no século XVIII buscando reconhecer a fauna e flora da região. A artista se apropria de duas ilustrações que segundo ela,

foram classificadas nos livros dos viajantes como fauna amazônica, as ilustrações representavam indígenas, logo, os indígenas eram classificados como fauna, relegados a uma posição inferior à dos europeus. Diante dessa desconfortável classificação, Luciana se coloca como uma indígena, tal qual as ilustrações, numa busca pela errata da classificação desses indígenas, não mais como fauna, mas como civilização dessas terras amazônicas.

Fig 5. Luciana Magno - Miranha e Iuri - Coleção Amazoniana de arte da UFPA - Belém – 2018



As questões políticas do território amazônico foram, em diversos momentos, pontuadas no decorrer das produções de Armando Queiroz, como em "A Amazônia não é", onde o artista busca por imperativos desconstruir o discurso e a mentalidade colonizadora da Amazônia. "A Amazônia não é o celeiro do mundo" (in: Amazônia lugar da experiência, Orlando Manechy). Em sua tese de mestrado, "Destino de Eldorado", o autor discorre as questões históricas de colonialismo e poder que envolve o cenário social da Amazônia com auxílio das obras produzidas durante sua atuação artística. A frase "Tudo, tudo é devoração." é o detonante para a escrita da tese e aparece diversas vezes pelos parágrafos. Tudo é devoração também faz referência à obra Midas, uma video-arte onde besouros saem da boca de um rosto dourado, em ação performática produzida pelo artista. Os besouros nos lembram a famosa fotografia de Sebastião Salgado onde há um formigueiro humano em uma mina de ouro em Eldorado dos Carajás. Na obra de Armando, a boca dourada devora dos besouros:

> "Tudo, tudo, é devoração. Desta maneira, o termo Eldorado pode ser compreendido como um local dourado, uma cidade dourada; ou personificando a figura de um imperador, cacique ou sacerdote: o homem dourado. Como também mesclar estes elementos em domínios, cidade e homem." (QUEIROZ, 2018, p. 27)

Fig 6. Armando Queiroz - Ymá Nhandehetama - Coleção Amazoniana de Arte da UFPA - Belém - 2009. Disponivel em: https://vimeo.com/117503392

As inquietações acerca dos conflitos políticos na Amazônia persiste na obra Ymá Nhandehetama, "Antigamente fomos muitos", em relação à questão indígena. Armando por ocasião de um evento em uma instituição cultural conheceu Almires, que na época era responsável pelas questões indígenas da instituição. O vídeo é um depoimento de um indígena acerca do contexto político que envolve os direitos indígenas. "Nós sempre fomos invisíveis" diz Almires no início do depoimento, que lança uma reflexão acerca da posição que a sociedade brasileira coloca os indígenas, seja em leis, seja em pesquisa, seja em exaltação.

Outra obra que reflete acerca desse processo de devoração é o vídeo "Árvore" (2015) de Paula Sampaio. A obra é a finalização de um grande processo que a artista propõe pela libertação de uma árvore presa e afogada. Paula inicia seu processo ainda nos anos 1990 quando começa a frequentar o grande lago que foi criado com a implementação da usina hidrelétrica de Tucurui, inaugurada em 1984 no Pará.

Com uma área de 2.600 km² alagada para a formação do lago, essas águas submergiram parte da floresta, criando uma "floresta fossilizada" como denomina a artista.

> Foi um susto! Troncos amarrados feito bichos.Bichos esculpidos em troncos.Troncos virando gente.Contornos de uma natureza afogada, que parece um mapa da viagem humana por esse mundo.Será que a morte tem grito? (Paula Sampaio, Árvore, Belém 2015)

Na obra, Sampaio liberta uma árvore de forma simbólica, transpondo a imagem da árvore presa para bandeiras que navegaram pelo rio, tremularam no vento e finalmente viraram cinza, numa cremação do sepultamento da árvore.

De forma muito poética, Paula Sampaio demonstra o esquecimento nacional com parte de um território que foi drasticamente devastado com a criação do lago de Tucurui, incluindo

parte de reservas indígenas e núcleos urbanos, afetando a vida de aproximadamente 10 mil famílias.

Fig 7. Paula Sampaio - Àrvore - Coleção Amazoniana de Arte da UFPA - Belém – 2015. Disponível em: http://paulasampaio.com.br/projetos/audiovisual-arvore-2/

Para além, em um relato durante a entrevista no "Projeto Registros Permeáveis" com Paula Sampaio, expôs a relação dos moradores de Tucuruí com o lugar em que vivem, onde pela fala deles pode-se notar as sejas aproximações com a paisagem, com a natureza em que estão imersos. Em Tucuruí parte da área foi alagada pela construção da barragem do lago da hidrelétrica, os moradores tiveram que ser remanejados às pressas e Paula conta que grande parte das pessoas perderam tudo, suas casas, seus móveis, suas lembranças, algumas delas perderam inclusive parentes, que não tiveram tempo de sair de suas casas, porque a água subiu rapidamente, e essas pessoas acabaram ficando sem nenhum resquício do passado, não há para elas referências. No depoimento, a artista conta que visitou um centro de reabilitação em uma das ilhas para onde essas populações foram remanejadas:

> - "E ai quando eu voltei, da terceira vez que eu voltei, eu entrei no lugar onde eles eram tratados e assim, eu fui numa sessão que tinham 85 pessoas. É claro que eu não mostro essas fotos porque não achei correto, apesar de eu ter autorização para as sessões e isso me deixou muito impressionada. E foi aí que eu comecei a pensar que a imagem é uma forma de documento também, é documento afetivo daquilo que um dia você teve e que quando você perde isso às vezes você perde parte desse passado. Muita gente me relatou que ficava muito triste de ter perdido a foto do pai, ou da mãe, porque tem muito nordestino nessa área e algumas dessas pessoas a única fotografia que eles têm ou é do casamento, ou é do batizado, ou é da morte. Então várias pessoas que eu conversei, porque eu sempre trabalho assim, eu sou fotografa, assumidamente fotografa, mas eu nunca desprezei a palavra e o texto, porque pra mim isso é necessário, pra mim. Eu acho que tem gente que se resolve bem só com uma linguagem ou com outra, eu cada vez mais preciso de várias pra dar conta do que eu vejo, do que eu sinto, não consigo há muito tempo condensar isso que é a minha motivação só com a fotografia, há muito tempo. Então o trabalho sempre tem a entrevista, a iconografia, que são as coisas que eu vou agregando, que vem deles, que eles me oferecem, e eu to falando disso

> porque essas pessoas especificamente boa parte delas perdeu o seu passado. E boa parte enlouqueceu. E aí foi muito interessante porque eu pensei em fazer isso nesse segundo momento e quando eu fui pra Tucuruí em 2011 foi com a ideia de dar continuidade a esse trabalho que eu tinha visualizado alguns anos antes" (informação verbal)[5]

A relação de perda de referência também se deve a um lugar, por onde essas pessoas transitam com os barcos, pelas águas, não há resquício daquele lugar, de onde viveram, de onde construíram suas vidas, suas relações, suas memórias, seus afetos. Paralelo que pode ser feito é em relação à Belo Monte, região que ainda está sofrendo intervenções na paisagem do moradores. Paula realizou esse trabalho durante a década de 80, a usina de Belo Monte repete os mesmos erros e negligências quase trinta anos depois. Como conta Eliane Brum na sua coluna do El País Brasil,

> "É nesta troca de paisagem que a morte de uma forma de vida pode ser melhor compreendida. As crianças Juruna vivem no coração da floresta amazônica, à beira de um dos rios mais fabulosos do Brasil, ocupado comprovadamente por seus antepassados há séculos. Mas não têm acesso à água, porque o rio mudou, os peixes apodrecem, quem ali se banha tem coceira no corpo. E vivem apavoradas pelo rompimento da barragem. E não têm acesso à floresta porque o sistema de proteção não funciona e a terra indígena é seguidamente invadida. Os pequenos Juruna não têm rio, não têm floresta, não têm peixe e há grandes chances de não terem futuro. Mas as crianças Juruna têm Peppa Pig." (BRUM, 2017, p.3)

Eliane adentra em um problema que não tem volta e que jamais deixou de acontecer nesse território que habitamos desde a chegada dos invasores português, o etnocídio. A população indígena ficou impossibilitada de utilizar dos territórios que por anos foram seus, seus territórios sagrados foram literalmente afogados. Eles agora estocam comidas industrializadas, sua atividade de subsistência não supre suas necessidades de alimentação. Dados (1) de um monitoramento feito em conjunto com os Juruna, o Instituto Socioambiental e a Universidade Federal do Pará mostram que o consumo de peixe nas aldeias indígenas vem reduzindo drasticamente nos últimos dois anos e a tendência é que essa redução seja ainda maior já que a pesca está cada vez mais comprometida na Volta Grande do Xingu. Os relatos das entrevistas produzidas pela pesquisa reafirmam esses dados, onde antes as famílias tiravam seu sustento do rio hoje não o fazem mais, a poluição nas beiras dos rios causaram escassez, a água

[5] Entrevista realizada pelo projeto "Registros Permeáveis " de Claudia Leão, na Faculdade de Artes Visuais da Ufpa, em jun 2015.)

ficou barrenta, mesmo mergulhando é difícil encontrar peixes, não é mais possível sobreviver só da pesca nesses lugares. Pessoas com 50, 60 anos que eram pescadores, viviam à beira do rio, acostumadas com a seus modos de vida, sendo obrigados a se adaptar a uma vida urbana, em uma cidade.

A capacidade adaptativa do ser humano passa pelo plano biológico mas também se configura com a relação entre natureza e paisagem, em uma dinâmica de cultura entre assimilações e acomodações com o meio, dessa forma a paisagem seria o cenário onde os atores atuam e interagem, marcando lugar em seu corpo. Na Vila Santo Antônio, em Vitória do Xingú, as casas foram desapropriadas, os moradores receberam um valor insuficiente para deslocar-se e sobreviver, eles eram em sua maioria pescadores, se alimentavam da pesca, utilizavam o rio como centro de suas dinâmicas, de alimentação, de lazer, de transporte. Moravam há mais de quarenta anos nesse território que foi desapropriado, Seu Elio é o único porta-voz da situação da Vila, e relata em matéria vinculada ao Xingu Vivo: "Acabaram com todos os nossos laços familiares e com os nossos laços comunitários. Estão todos indo embora e ninguém sabe direito pra onde". Outra moradora da vila conta um pouco da história deles, ela era criança quando foi com os pais habitar a comunidade, o contato que estabeleceu com o rio foi afetivo, eram poucos metros que andavam até chegar a beira. Os filhos delas também foram criados "bem dizer dentro do rio" e hoje sentem falta, a casa em que moram fica bem distante do rio, é uma situação de terra firme.

> Uma tristeza, o campo virou estacionamento, as casas tudo virou estacionamento. A escola é a única que ficou em pé la, que virou dormitório dos motoristas dos caminhões, e o cemitério que ainda tá lá ainda. Que o resto derrubaram tudo, os pés de mangueira, as coisas todas, ficou tudo diferente, não tem nada... E o caminho que vai pro rio que não sei nem como é que tá aquele caminho, pra falar a verdade. Então quando a gente passa lá a gente sente a tristeza tão grande, viver uma vida inteira pra ver tudo destruído. (informação verbal)[6]

Uma comunidade onde todos se ajudavam, se conheciam e já possuíam uma dinâmica de subsistência. Muitos dos moradores desapropriados não conseguem se adaptar a nossa realidade, e eles já estão há pelo menos três anos nessa situação. Em outra região de Altamira, foi feita uma tentativa de retirada de uma comunidade e houve uma organização das mulheres para impedir que isso acontecesse, mas ele chegaram e derrubaram metade das casas, depois a

[6] Entrevista realizada pelo projeto "Sobre a Pele, o Rio" de Cláudia Leão, em Vitória do Xingú, em 2015.

outra metade. A previsão de realojamento é muito pequena, foram previstas quase 5 mil casas, mas na comunidade eram 9 mil famílias.

Desse ponto de vista, se pode pensar a paisagem como a relação com o meio, como prolongamento do corpo, onde o corpo sente as ações do meio, como a chuva, a terra, e o meio sente as ações desses corpos, como a artista Claudia Leão expõe nas anotações do "Pequeno atlas sobre água, superfícies e peles: paisagens nos lugares-ilhas e percurso da viagem":

> "Nossa dermatologia é feita de tudo aquilo que nos constitui, diluindo reintegrando, retrô alimentando o ambiente que também é alterado a cada ação nossa e do tempo, da chuva, da umidade, do campo, ou do rio inexistente, da terra encharcada de água, ou ressecada, ou a cada curva de acesso a alhures. Nesse ambiente não há divisão compartimentada entre sujeito-nós, matéria-objeto, ambiente-lugar, tempo-história. Não nos mantemos íntegros diante daquilo que nos rodeia, somos-com, somos-entre. Contemplar é uma ação reducionista, de visualidade e visibilidade de quem está fora, sem competência ao permeável. Para o filósofo japonês Tetsuro Watsuji, o corpo humano não carrega somente o seu passado. Para ele, ha uma necessidade de relações entre ambiente, o tempo e história juntos, entrecruzados no nosso corpo. Para nós é fundamental a dinâmica entre unir-se e separar-se. Desse modo, a paisagem é o prolongamento do nosso corpo; somos nossos ambientes e, por tudo aquilo que o atravessa quando nos dispomos afetados, a contaminação. Para Watsuji, a paisagem é um meio de acesso à nossa existência, que está além da relação de temporalidade, em que a descoberta de si e do outro tece maneiras de pertencer, e desse modo tomamos consciência do nosso próprio corpo e da nossa vida." (LEAO, 2014, p. 3224)

Fig 8. Claudia Leão - Navs e paisagens. - Belém - 2013. Disponível em: https://vimeo.com/99206910

Nessa perspectiva, Cláudia trabalha a relação de paisagens através da fotografia no encontro dos corpos nessas paisagens, sobretudo na região do Rio Xingu, onde houve o maior impacto da hidrelétrica de Belo Monte e agora vive o assombro de Mineradoras de ouro como a Belo Sun. Apesar da obra "Navs e Paisagens" não estar no acervo da coleção Amazoniana, o acervo possui obras da artista da fase de experimentações de revelação em espelhos e a citada obra se faz necessária quando se fala em Amazônia.

Considerações finais

A Amazônia como um local de enorme produção artística para além de uma imagem alegórica da região demonstra a enorme complexidade de suas nuances. As obras supracitadas ilustram como uma parte, mesmo que pequena, da região se coloca acerca de suas questões mais urbanas quanto questões históricas do imaginário da Amazônia como local inexplorado, local do desenvolvimento futuro. As obras de Paula Sampaio e de Cláudia Leão mostram como que essa ideia desenvolvimentista imposta sobre a região afeta de forma contundente parte de uma população desconsiderada pelo governo. Passando também pelas obras de Luciana Magno e Armando Queiroz que tentam lançar luz sob os povos indígenas historicamente invisibilizados no contexto Brasil, remontando a um período considerado findado. E Éder Oliveira e Jair Junior se debruçam sobre a Amazônia urbana, dos grandes centros como Belém, uma metrópole incrustada na floresta, extremamente desigual, Junior e Oliveira colocam em evidência personagem muitas vezes marginalizados, relegados a posições de não destaque na sociedade. A complexidade que se da nesse apanhado de obras tenta demonstrar as diversas faces dessa região muitas vezes mal conhecida. Dessa forma, se faz necessária a discussão acerca do lugar da arte amazônica nas aulas de artes visuais para de compreender a história e o desenvolvimento desse território.

Referências

CECIM, V; PAES LOUREIRO, J. et al. **As Artes Visuais na Amazônia: Reflexões sobre uma visualidade regional**. Belém: FUNARTE, 1985.

LEÃO, Cláudia. **Pequeno Atlas Sobre Águas, Superfícies e Peles.** In Anais do XXIII Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas: ecossistemas artísticos / Afonso Medeiros, Lúcia Pimentel, Idanise Hamoy, Yacy-Ara Froner (orgs.). Belo Horizonte: ANPAP; Programa de Pós-graduação em Artes – UFMG, 2014.

MANESCHY, Orlando Franco. **Amazônia, Lugar da Experiência: processos artísticos na região Norte dentro da Coleção Amazoniana de Arte da UFPA.** Organizador: Orlando Maneschy. Belém : Ed. UFPA. 2013.

QUEIROZ, Armando. **Destino de Eldorado**. Belo Horizonte: UFMG, 2018. Dissertação (Mestrado), Escola de Belas-artes. 125p.

BRUM, Eliane. **No fim do mundo de Alice Juruna tem Peppa Pig,** 2017. <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/04/03/opinion/1491235482_452762.html> acesso em: 02/08/2017.

SAMPAIO, Paula. Árvore. Belém, 2015. <http://paulasampaio.com.br/wp-content/uploads/2015/12/árvore_11.12new_crop.pdf> acesso em: 03/07/2019.

HISTÓRIAS DE VIDA E MEMÓRIAS DE DANÇA

Lilian Freitas Vilela[1] – UNESP

Resumo
Este artigo aborda um processo de rememoração vivido durante o processo de doutorado da autora, com tema sobre a História de vida artística de uma bailarina brasileira. O recorte da rememoração está na época das apresentações do espetáculo Maria, Maria, em 1976, criação do grupo mineiro Corpo e um marco referencial da dança cênica no Brasil. A história rememorada pela bailarina provocou reverberações na vida da autora, também bailarina e sujeito ativo na pesquisa em contínuo processo de reflexão e busca de conhecimento como artista-docente-pesquisadora no Brasil. Em um diálogo entre lugares intergeracional, o texto esboça uma vertente de posicionamento feminista e pós-colonial ao buscar indagações sobre as referências estéticas da dança brasileira no decorrer das últimas décadas e suas reverberações na atualidade.
Palavras-chave: História de vida. Memória. Dança Brasileira.

Introdução

Quando criança gostava de escutar as histórias narradas por minha avó Helena, histórias vindas de seu imaginário potente de mulher goiana. Reparei, desde então, que o interesse em conhecer histórias se estendia da infância, abrangia outras gerações e lugares diferentes onde morei e visitei. Interessada nesta relação gerada entre as pessoas, ao redor de fatos imaginados ou revividos pela memória, muitas vezes me perguntei sobre o momento em que os seres humanos começaram a contar histórias uns para os outros, e se esta característica seria própria da cultura humana.

Ao ler o historiador italiano Carlo Ginzburg (1989), conheci sua hipótese sobre a origem da narração: iniciada na pré-história e nascida numa sociedade de caçadores. Estes caçadores ordenavam os fatos em uma sequência narrativa para os outros a fim de transmitir um evento que estes não haviam testemunhado diretamente. Com o trabalho de Ginzburg pude perceber a importância da narrativa para a humanidade, ao saber que ela persiste em hábitos de diferentes

[1] *Lilian Vilela* é artista da dança, docente do Instituto de Artes da UNESP/São Paulo. Graduada em Dança e Doutora em Educação pela UNICAMP. Formada pelo método BMC (Body-Mind Centering ®). É criadora e pesquisadora na área de dança com premiações e livros publicados. E-mail: lilian.f.vilela@unesp.br

culturas e abarca nossa capacidade e desejo de falarmos sobre eventos passados, e criar memórias com fatos e experiências vividas.

Essa produção da memória foi (e é) fundamental para o aprendizado individual e coletivo, pois trata de um acervo de referências para a interpretação do presente e para a antecipação de futuros possíveis. A narração de memórias contribui para a orientação individual no mundo ao informar sobre pessoas, lugares e coisas, influenciando crenças e comportamentos (BOYD, 2009).

Histórias de dança

Desde a pré-história até a atualidade, vivemos imersos em narrativas sobre pessoas e acontecimentos, e há muitos anos na existência humana, a dança, a narrativa e a ficção caminham juntas. Como desde antes de tornar-me pesquisadora acadêmica já apreciava esta área, resolvi enveredar por este campo em meu doutorado[2], unindo dança, narrativas e ficção de si, ao construir um trabalho unindo estes elementos a partir do relato de história de vida artística[3] da bailarina Denise Stutz[4].

Busquei uma maneira de poder criar com os dados, de aprender com a experiência alheia, de buscar referências para interpretar o presente da dança contemporânea no meu país, em modos de viver da arte com diferentes padrões de comportamento. Com o desejo de desvelar o presente pelo passado, a pesquisa foi sendo delineada em seu próprio percurso. Fui uma pesquisadora ativa (PRADO et al, 2008 In SOUZA, 2008), me inscrevendo ao escrever a história, e ao buscar metodologias da História Oral como possibilidade criativa para elaborar um estudo multidisciplinar contemporâneo.

A História Oral surgiu em 1948, na Universidade de Columbia, graças ao aparecimento do gravador e da fita magnética de áudio (ATAIDE, 2006), e até os anos 1960 não havia causado nenhum impacto especial nos estudos históricos. Somente após os movimentos contestatórios

[2] Doutorado intitulado: Uma vida em Dança: Movimentos e percursos de Denise Stutz, orientado pela profa. Dra. Márcia Strazzacappa, finalizado em 2010, e realizado no Grupo Laborarte- Laboratório de Corpo, Arte e Educação na UNICAMP.

[3] As narrativas de histórias de vida são fontes da biografia, gênero literário estabelecido em finais do século XVIII, muito difundido no campo das artes em geral.

[4] Denise Stutz dançou no Grupo Corpo, na Lia Rodrigues Cia de danças, atuou no Coletivo Improviso, na Cia. Brasileira de Mysterios e Novidades, em trabalhos colaborativos, parcerias e criou solos de dança. Com uma vida dedicada à dança, desde a década de 1970 até os dias atuais, mostra em seu percurso diversos modos de fazer, adequações e transformações estéticas nos diferentes períodos de sua atuação e das escolhas traçadas em sua própria trajetória pessoal.

da década de 1960, esta forma de pesquisar ganhou traços de uma nova história, não tão convencional, que incluía os excluídos e silenciados dos arquivos e documentos oficiais.

Em meu estudo, uma relação próxima foi construída com a metodologia de tratar fatos não abordados nos documentos oficiais de dança. Afinal, quem escreve especificamente sobre os bailarinos? Quantas pessoas conhecem histórias pelos/dos/com corpos que dançam?

A abordagem pela História Oral permitiu "a construção histórica provisória de versões e novas formas de pensar, sentir e conhecer, explicitadas por entrevistas produzidas conjuntamente pelo entrevistador e entrevistado" (ATAIDE, 2006: 314). Em meu caso, uma artista-pesquisadora, esta metodologia não apensas serviu como procedimento de realização, mas era em si um propósito para pesquisar.

Durante o doutorado, busquei transformar, ou trazer processos de criação para dentro dos modos de pesquisar, em um entrelaçamento no qual pesquisadora e corpo-sujeito da pesquisa (eu e Denise), revelávamos representações de nós mesmas e da realidade. Não me interessava apenas coletar dados, e sim, a possibilidade de criar dados. Busquei conteúdos históricos de dança e recolhi materiais audiovisuais com registro coreográficos de obras artísticas da trajetória de Denise e adotei procedimentos de rememoração com o exercício de evocação de memórias[5] (IZQUIERDO, 2002) durante a apreciação dos vídeos.

A evocação de memórias com a apreciação das obras teve a intenção de que estas obras fossem (re) vistas pelo olhar do presente, já que o propósito implicado *"*não era simplesmente restauração do passado, mas também uma transformação do presente, tal que, o passado não fique o mesmo, mas seja, ele também, retomado e transformado*"* (GAGNEBIN, 1994: 17). Nestes encontros, a apreciação dos vídeos de obras dançadas permitiu criar arquivos orais gravados com depoimentos mais densos, espontâneos e interativos, construindo entre pesquisadora e bailarina uma relação empática estimulante para a reflexão. A escolha do material para rememoração, se deu em interação entre ambas, com intuito de ficcionalizar um campo experimental de experiências, unindo momentos passados e presentes, atualizando sensações, afetos e fatos.

Muitas pessoas me perguntaram o motivo propulsor da pesquisa biográfica. Uma pesquisa profunda com quatro anos de duração deve despertar uma motivação capaz de

[5] Não se tem certeza do que foi e de como ficou registrado na memória, apenas sabe-se que nos lembramos de algo quando exercitamos a evocação de memórias, ou quando ela é vivificada por fato externo, provavelmente uma situação muito semelhante à do aprendizado original. (IZQUIERDO, 2002)

envolver a investigação durante tão longo tempo. Analiso que minha motivação pelo campo biográfico, já revelado anteriormente, foi intensificada no decorrer do ato de pesquisar, com a possibilidade de me tornar coautora de memórias, uma fabricante de fatos, "manipuladora" de tempos passados, com certa magia artesanal de ficcionalizar a realidade ou, de tornar fato, um dado criado por nós mesmas[6].

Ao realizar esta pesquisa na Faculdade de Educação da UNICAMP, pretendia também deslocar o recorte histórico de obras e coreógrafos para uma bailarina como corpo-sujeito da pesquisa. Esta escolha colocou a investigação sobre um engajamento político em tripé de apoio[7]: 1-pela escritura de alguém que se faz "classe combatente" (BENJAMIN, 1994), a classe dos bailarinos nos quais a história grava suas inscrições e torna-se visível; 2-por uma perspectiva feminista, que requer de nós, mulheres, uma investigação de nossas biografias individuais, revisitando eventos históricos e as relações de poder que modelaram e restringiram nossas vidas (SHAPIRO, 1998); 3- e por poder problematizar a dança contemporânea no contexto brasileiro, já que o Brasil tem as marcas da colonização com grande referencial estético externo no campo da dança cênica.

A escolha por ser uma bailarina a ser pesquisada trouxe um cruzamento com a minha escolha de vida: uma bailarina falando de outra, em uma relação de identidade e alteridade constante na pesquisa, em ressonância dialógica entre os papeis. A bailarina pesquisada se cria na pesquisa, e a pesquisadora que a cria, o faz para entender a si mesma no encontro reverberado.

Outra dimensão importante da pesquisa foi a perspectiva feminista, em que mulheres falam por si mesmas e interpretam experiências por meio de seu próprio conhecimento (THOMAS, 1993). Com intento de examinar as forças sociais e culturais dos discursos de poder que constroem nosso ser no mundo, a materialidade da pesquisa reflete as intenções de compreender e tornar possível as mudanças de discursos e seus narradores.

Para transmitir uma proposta feminista, o conhecimento do corpo, entendido no sentido de "memórias corporais", deve ser incluído. São as memórias corporais que guardam as

[6] Neste caso, eu e Denise Stutz, pesquisadora e corpo-sujeito da pesquisa, respectivamente.

[7] Em referência ao tripé de sustentação dos arcos dos pés, muito utilizado como imagem de apoio para o movimento de bailarinos no aprendizado da dança.

experiências de vida (SHAPIRO, 1998, p. 39) e na dança, as memórias do corpo são, em sua maioria, as histórias vindas de mulheres[8].

Meu interesse em dança contemporânea também foi o de escavar as referências histórias dentro do contexto brasileiro[9], não apartado das dominâncias estéticas europeias e norte-americana, visto que seria tarefa inexequível, mas pela compreensão das apropriações e relações antropofágicas reveladas no calor dos corpos tropicais. As dominâncias estéticas tão presentes no Brasil que podemos conferir pela declaração de Paschoal Carlos Magno para Renée Gumiel, depois de sua apresentação em Brasília, de *A Lenda do Rei Nagô*, em 1963[10]: *Eu vi milhares de As bodas de Aurora e balés clássicos, e a única coisa brasileira foi apresentada por uma francesa*.

Neste país mestiço (não tão cordial), nossas danças cênicas foram elaboradas com o referencial técnico do balé e da dança moderna que chegaram pelos estrangeiros que decidiram ficar no Brasil, os professores convidados para dar cursos aqui e pelos brasileiros que deixaram o país e retornaram ensinando as técnicas aprendidas (GREINER, C., s/d).

Com esta mistura de códigos e acessos aliada à tradição oral desta forma de arte, identificar fontes e referências da dança que estava sendo produzida no Brasil nunca foi simples. Saber como foram os contágios e as reverberações do que foi visto no corpo e se revelou nas coreografias sempre se constitui em tarefa lenta e minuciosa.

Neste tripé de apoio, revisitar as experiências vividas por Denise pôde funcionar como ponte para construir sentidos partilháveis entre a coletividade da dança, e com isto, diferentes modos de interpretar e atribuir sentido às questões que envolvem corpo, gênero, referências culturais e atuação cênica na contemporaneidade.

Denise Stutz atuou em companhias, coletivos artísticos, parcerias e solos. Esqueceu e relembrou sua própria história algumas vezes durante as rememorações, recriou fatos e

[8] Um dos dados para esta constatação está no Censo do Ensino Superior, divulgado pelo Ministério da Educação, que registra ao longo da década de 1990, cerca de 4.000 alunos e alunas matriculados no nível superior de dança no Brasil. Na região Sudeste está concentrado o maior número de vagas. As mulheres predominam nesse curso. Analisando as matrículas do curso superior de dança, pode-se afirmar que a futura bailarina é do sexo feminino, uma vez que em cada dez alunos, nove são mulheres (SEGNINI, 2013).

[9] Com o recorte no sudeste brasileiro, local de minha trajetória e de Denise Stutz, visto a vastidão deste país continental. A história da dança contemporânea no Brasil é recente, com os experimentos iniciais localizados na década de 1970.

[10] *As bodas de Aurora* é um trecho da obra clássica *A bela adormecida* de Marius Petipa. Carlos Magno foi dramaturgo e crítico teatral. Renée Gumiel (1913-2006) foi atriz-bailarina e coreógrafa francesa, radicada no Brasil foi considerada a precursora da dança moderna no país. A citação apresentada pertence ao século XX, período de formação da bailarina Denise Stutz e, segundo Benjamin, a época está conservada na obra de uma vida e faz-se necessário trazê-la junto para entender o curso da história.

recontextualizou outros. Eu, durante todo este mergulho em percurso alheio, também revisitei minha formação: meus estudos, criações, temática, estética; em aproximações e desencontros com as trajetórias de Denise. Seu mundo penetrou o meu e, neste múltiplo caleidoscópio, nós nos transformamos com a atualização de fatos e afetos. Conhecendo seu percurso pude reconhecer o meu próprio.

Durante quatro anos, a pesquisa ganhou forma e volume, neste breve texto pretendo relatar as reverberações do tempo após à conclusão, e trazer uma passagem dele para mostrar parte de um processo biográfico.

Maria, Maria

"Nossas memórias são diferentes..."[11]

São as reticências da fala que trago como lembrança do encontro com Denise, em agosto de 2008. Ela havia assistido à estreia de Breu, do Grupo Corpo no Teatro Municipal do Rio de Janeiro, e após a apresentação recebeu de Rodrigo Pederneiras, seu livro biográfico "Rodrigo Pederneiras e o Grupo Corpo". Denise chegou em casa e leu o livro com a história contada por Rodrigo, escrita pelo jornalista Sérgio Reis. Ao ler, percebeu que suas memórias do período que dançaram *Maria, Maria* eram diferentes das memórias dele. Teria o tempo as transformado ou teriam convivido histórias pessoais distintas dentro de uma coletividade partilhada?

O texto literário oriundo de fontes biográficas é construído sobre aquilo que foi rememorado, ressignificado, transformado, alterado pelo tempo e a percepção dele. A leitura do texto a surpreendeu, atiçou suas próprias lembranças e as atualizou para o presente, o que havia vivido há mais de 20 anos atrás. Na juventude, Denise tinha o desejo de dançar em uma grande companhia de dança, de estar-junto criando arte entre amigos. Para ela, sua memória era de uma comunidade artística "meio Hippie", uma proposta colaborativa entre pares que se envolviam na dança e entre si em relacionamentos entrecruzados. Para ela, a união foi pela afetividade: eram todos amigos, Milton Nascimento, Oscar Araiz, os "Pederneiras", as bailarinas...

Para Rodrigo, a composição de *Maria, Maria* foi pensada, planejada para fazer sucesso e atender os anseios de brasilidade que o público desejava.

[11] Fala de Denise registrada em de diário de campo da pesquisa em agosto de 2008.

> *A intenção para nossa estreia era criar um grande balé, uma superprodução que causasse impacto. Sabíamos que precisávamos de algo que marcasse a nossa chegada e decidimos convidar uma equipe de peso, liderada pelo coreógrafo argentino Oscar Araiz, Milton Nascimento e Fernando Brant* (REIS, 2008: 45).

Era o ano de 1976 e o ambiente de criação de *Maria, Maria* estava cercado de censura e medos do regime militar instaurado no país desde 1964[12]. Todas as obras artísticas passavam pela aprovação da censura, e na dança deveriam ser apresentadas para averiguação. *Maria, Maria* não só passou pela censura como se tornou um "mini emblema" (KATZ, 1995) do Brasil no exterior [13]. Reuniu as misturas de códigos da dança moderna trazidos pelo argentino Oscar Araiz com a música brasileira em uma representação do Brasil com a história de vida de duas Marias negras- a Maria, ex-escrava, e Maria Tatão, jovem que morreu aos 20 anos de idade.

O teatro dançado, musical ou dança dramática *Maria, Maria* (Jornal O GLOBO, 07-04-1976) com plumas, santos católicos e candomblé, foi definido como um marco "de novo posicionamento em relação à dança por incorporar os temas populares à dança, retirando-a da postura elitista, ao mesmo tempo que uniu de maneira feliz o texto ao balé" (Jornal ESTADO DE MINAS, 15-01-1980) [14].

Com aproximadamente dez anos de circulação, o espetáculo consagrou a estreia do Grupo Corpo. Foi o primeiro espetáculo brasileiro a se apresentar no *Théâtre de la Ville* em Paris, realizando 18 apresentações lotadas. A música tema composta originalmente para o espetáculo por Milton Nascimento e Fernando Brant sobrevive atualizada até os dias de hoje.

> Maria, Maria é o som.
> É a cor. É o suor. É a dose mais forte e lenta
> De uma gente que ri quando deve chorar
> E não vive, apenas aguenta
> (Trecho da letra da música *Maria, Maria*, composição de Milton Nascimento e Fernando Brant, 1976)

[12] A Ditadura militar no Brasil teve seu início com o golpe militar de 31 de março de 1964, resultando no afastamento do Presidente da República, João Goulart, e tomando o poder o Marechal Castelo Branco. O regime militar durou até a eleição de Tancredo Neves, em 1985. Os militares na época justificaram o golpe, sob a alegação de que havia uma ameaça comunista no país.

[13] Para colocar em relação com produções internacionais podemos considerar que em 1976, estreou *Einstein on the beach*, de Robert Wilson e Philip Glass, em 1977, Kazuo Ohno dançou *La Argentina*, e em 1978, Pina Bausch criou *Café Muller*.

[14] Neste período os artigos de jornais não eram necessariamente assinados por seus autores, o que nos impede de conhecer a identidade e história dos críticos de arte nos textos apresentados.

Este marco brasileiro na dança, entre laços de união entre popular e erudito, com misticismo cultural, atravessou montanhas e mares. Dançar as músicas de Milton Nascimento era a tendência mais engajada daquele momento, e esta proposta reverberou também pelo interior de Minas Gerais, no desejo de brasilidade dos corpos que dançavam.

Na década de 1980, eu fazia aulas de dança no Conservatório Municipal de Poços de Caldas, em Minas Gerais. Minha professora de dança chamava-se Rosana, era uma mulher negra alta, de pernas grossas e braços fortes. Seu biótipo não era o que tradicionalmente se encaixava no estereótipo de professores de dança: era grande, musculosa e mantinha seus cabelos crespos soltos na altura do ombro.

Nas aulas, gostava de ouvir e dançar músicas de Milton Nascimento. Lembro de uma sequência em cânone que realizávamos uma a uma, atravessando o palco alternando as diagonais do espaço cênico ao som de *Travessia*. Nunca havia assistido *Maria, Maria*, mas, de certa forma, a produção (e tudo que carregava de códigos e estética) havia soprado nas Gerais para dentro das salas de aula, ao significar, ainda que de modo ingênuo, um novo posicionamento em relação à dança cênica.

Na tradição oral da dança, e na época sem internet, *youtube* ou *google*, os compartilhamentos eram ventanias que nos chegavam sem que soubéssemos por quem e de onde, mas chegavam e contagiavam corpos movimentos e comportamentos. Dancei ao som de Milton Nascimento por alguns anos de minha vida sem saber de qualquer relação com *Maria, Maria*. Como aluna, com 15 anos, produzimos um espetáculo chamado *Brasil Exportação*, com músicas de Milton Nascimento, e rodamos estradas apresentando no sul de Minas, com a Kombi branca do pai da professora Rosana. Logo depois, decidi me tornar bailarina profissional, mudei com 17 anos para Belo Horizonte, onde fui estudar na Escola de Dança Corpo[15].

Conheci Denise Stutz alguns anos depois, como professora de balé em um curso intensivo. Nós nos reencontramos muitos anos depois em Campinas, em um curso de BMC™ [16], durante o *Feverestival* [17]. Neste encontro marcamos uma entrevista para a pesquisa de doutorado, e somente algum tempo depois sentamos juntas para assistir à gravação filmada de

[15] A família Pederneiras inaugurou sua própria escola de dança que gestou a criação do grupo Corpo, no ano de 1975. A Escola de dança existe até os dias atuais, no bairro das Mangabeiras em Belo Horizonte, com o nome de Corpo Escola de dança.

[16] BMC™ é a sigla para Body-Mind Centering, uma abordagem somática criada por Bonnie Brainbridge Cohen muito utilizada para pesquisas investigativas expressivas na área de artes cênicas.

[17] *Feverestival* é o Festival de Teatro de Campinas que acontece no mês de fevereiro. Desde sua primeira edição em 2004, organiza cursos e apresentações nacionais e internacionais na área de artes cênicas.

Maria, Maria[18]. Para mim, era o primeiro contato com a obra, recheado de impressões imaginadas do que poderia ser; para Denise, um reencontro com as imagens de sua juventude.

Denise cantava as músicas do espetáculo *Decor*, eu também as conhecia muito. Denise ficou com as mãos úmidas e o coração batendo forte, me mostrava isto no corpo e se admirava em constatar fisicamente como as lembranças ainda estavam encarnadas em sua fisicalidade. Eu fiquei emocionada em estar participando daquele momento. No quarto, em frente ao computador, estávamos nós duas paradas e um tempo estendido de muitos e muitos anos trazidos por giros, saias brancas, coroas e canções.

Os sentimentos eram muito distintos, mas de certa forma, estávamos as duas, revisitando passados, aparentemente sem conexão, porém interligados. Assistimos do começo ao fim sentadas em frente à tela. Nós rimos juntas, silenciamos e cantamos.

Maria, Maria acabava de entrar para minha história naquele dia.

Considerações Finais

Meu interesse pelo campo biográfico cresceu ainda mais após a finalização do doutorado, ao constatar que abordagens biográficas possibilitam a produção de conhecimento pela história vivida. E, por certificar que, no campo da pesquisa biográfica, "todas as vidas são importantes e merecedoras de atenção" (DEMARTINI, 2008: 46), um certo alento para aqueles que se sentem "outsiders" da história formal.

Denise me ensinou com sua história encarnada: o poder da resiliência, do movimento de busca pelos seus próprios interesses sem cair na tentação de permanecer na "zona de conforto" dos locais estabelecidos. Foi perseverante em abraçar o inusitado em cada mudança e com elas me fez repensar a emancipação da bailarina em novas formas de produzir danças.

O que aprendi com sua história de dança vai além de dados da (in) formação de fatos, nomes, períodos, tendências e estéticas. Aprendi que a história é viva, multifacetada e construída também pelo seu registro. Aprendi que as verdades são mutantes e variáveis, dependem da perspectiva vivida pelo narrador, do momento que foram coletadas as narrações e o modo como foram registradas. O registro dá o contorno das formas elásticas da história vivida e encarnada nos corpos de dançarinos.

[18] Este encontro de rememoração com *Maria, Maria* aconteceu em 2009.

Aprendi que as narrações têm a possibilidade de modificar nossas ideias e conceitos sobre o que foi vivido, ressignificando o presente e modificando o que está por vir. É o futuro que nos interessa quando lidamos com as memórias. É "para o que virá" que existem pesquisas históricas, para iluminar nossa ação no mundo ao nos projetarmos sobre o que foi vivido.

Segundo Ivan Izquierdo (2004: 22), "cada um de nós é quem é porque tem suas próprias memórias", e para mim, hoje, cada um pode se tornar aquilo que projetar para seu futuro a partir das múltiplas percepções do que foi vivido.

Referências

ATAIDE, Yara Dulce Bandeira. **História Oral e construção da história de vida**. In SOUZA & ABRAHÃO (orgs.) Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BOYD, Brian. **On the origin of stories.** 1. ed. Cambridge: Harvard University Press, 2009. 540p.

DEMARTINI, Zeila de B.F. Das histórias de vida às histórias de formação. In SOUZA, E. & MIGNOT, Ana C.V. (Orgs) **Histórias de vida e formação de professores.** Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e narração em W. Benjamin**. São Paulo: Editora Perspectiva: FAPESP: Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1994. – Coleção Estudos: 142.

GINZBRUG, C. **Mitos, Emblemas e Sinais: morfologia e história**. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

GREINER, Christine. **Revista Dançar 10 anos.** São Paulo: Dançar editorial, s/d.

IZQUIERDO, Iván. **Memória.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **A arte de esquecer: Cérebro, memória e esquecimento.** Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2004.

KATZ, Helena (texto). **Grupo Corpo - Companhia de dança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1995.

PRADO, Guilherme V. T. et al. **GEPEC: da educação continuada ao desenvolvimento pessoal e profissional em uma perspectiva narrativa.** IN SOUZA, Elizeu et al. (orgs.) **Pesquisa (auto) biográfica e práticas de formação.** Vol. 04. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

REIS, Sérgio Rodrigo. **Rodrigo Pederneiras e o Grupo Corpo**. Coleção Aplauso Dança. São Paulo: Imprensa Oficial, 2008.

SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli. **Formação profissional de artistas: além dos números, experiências vividas.** Artigo ComCiência no.148. Campinas mai/2013.

SHAPIRO, Sherry. **Em direção a professores transformadores: perspectivas feminista e crítica no ensino da dança**. Pro-posições, Campinas, v. 9, n. 2, p. 35-53, jun. 1998.

THOMAS, H. **Do you want to join the dance?** Postmodernism/Poststructuralism, the body, and dance. In: MORRIS, G. (Org.). Moving words: re-writing dance. Londres/New York: Routledge, 1996. p. 63-87.

VILELA, Lilian F. **Uma vida em Dança: Movimentos e Percursos de Denise Stutz**. São Paulo: Annablume editora, 2013.

JEREMIAS: O MAESTRO CHORÃO – HISTÓRIA ORAL DE VIDA

Rosejane da Mota Farias[1] – UFAM
Mary Andrea Xavier Lages[2] – UnB

Agência Financiadora: CAPES

Resumo
Esta pesquisa trata da história de vida oral do Maestro Jeremias Dutra, o maestro Jerê. Trata-se de uma narrativa de algumas de suas experiências como músico, compositor e professor de música. A pesquisa é de natureza qualitativa e tem como objetivos mostrar uma história pessoal na perspectiva da valorização humana a partir da síntese da história de vida oral do Maestro Jeremias Dutra, na tentativa de construir conhecimentos como um legado para futuros músicos e professores de música.
Palavras-chave: Maestro Jerê. História de Vida. História Oral.

Introdução

A história de vida tem se configurado como uma proposta metodológica para o autorrelato das experiências vividas trazendo possibilidades de conhecimento de uma certa realidade, no caso desta pesquisa, trata-se das vivências do Maestro Jeremias Dutra, o Maestro Jerê, como gosta de ser reconhecido.

Esta pesquisa surge a partir da vivência de uma pesquisadora como musicista, apreciadora e cantora do gênero choro. E a outra pesquisadora como professora de Artes. A escolha pela temática se deu em função de inúmeros trabalhos realizados com o Maestro Jerê (considerado o Mestre do Choro no Amazonas) dentre eles, documentários, transcrição de partituras, edição de vídeos através de encontros, conversas, discussões e ensaios musicais. A relação das pesquisadoras com o participante da pesquisa esclarece que a pesquisa não se deu

[1] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. Professora de Libras. Intérprete de Libras. Atriz da Cia de Teatro "A Rã Qi Ri". Possui Licenciatura em Música pela UFAM. Pesquisadora na área de Artes: Teatro e Música. Email: roselibras@yahoo.com.br

[2] Doutoranda em Teatro e Literatura pela Universidade de Brasília – UnB. Professora da Faculdade de Letras no Curso Letras-Libras da Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Professora de Libras. Intérprete de Libras. Atriz do Coletivo de Teatro "En classe *et en scène" da Universidade de Brasília - UnB.* Pesquisadora na área de Artes: Teatro, Música e Literatura. Email: axrlages@hotmail.com.

por mera curiosidade, mas por haver uma necessidade de se instalar uma poética da existência através de um legado de Jerê e seu lirismo musical. Esta pesquisa trata da "história de vida" do maestro, não da "história de uma vida", ou seja, traz recortes, fragmentos de uma realidade, colocando o sujeito como protagonista da sua história.

A partir dessas considerações, é que se pensou em pesquisar a respeito de algumas experiências e relatá-las a partir da ótica do entrevistado. Esta pesquisa foi desenvolvida tendo a pesquisa de Filho (2006) como uma das referências para a temática abordada. Assim, a pesquisa objetiva de forma geral: Mostrar uma história pessoal na perspectiva da valorização humana a partir de relatos de vivencias e experiências pessoais para conhecimento público. Tem como objetivos específicos: apresentar a síntese da história de vida do Maestro Jeremias Dutra; conhecer parcialmente as trajetórias pessoal e profissional do maestro; construir conhecimentos a partir das experiências de história de vida como um legado para futuros músicos e professores de música.

Dessa forma, ao contar a sua história, o sujeito constrói e reconstrói sua vida de forma reflexiva. Nessa perspectiva, a pesquisa caminhou com a intenção de publicizar momentos que "mexeram" com a memória do entrevistado que sempre amou música e a vivencia em seu cotidiano, produzindo suas obras de arte musicais.

História de Vida: narrativa concretizada em palavras

A história de vida como forma de pesquisa tem contribuído como testemunho de memórias que só seriam possíveis conhecê-las através da autobiografia. Essa valorização da marca da oralidade conta histórias contextualizando o passado e o presente, na tentativa de preservar os momentos históricos. A autobiografia diz respeito a uma história pessoal narrada pelo próprio sujeito. Narrar-se significa socializar sua subjetividade, nem sempre seguindo uma ordem cronológica, uma vez que na dinâmica da narrativa, o "contador de histórias", vale-se de elementos do presente para recordar o passado e o contrário é verdadeiro. Mais, ainda, o sujeito não conta só sua história, mas precisa, necessariamente, de muitas outras histórias para melhor entendimento de suas relações consigo e com os outros.

A biografia do investigado se constitui em uma história pessoal sendo considerada como um projeto de vida, uma construção identitária. Bourdieu (1986) em sua "A Ilusão Biográfica" parece ver, apenas, senso comum na história de vida, isso porque a crítica que o autor faz

> se dirige à história de vida como a "história de uma vida", que se desenvolve de forma lógica e cronológica, no sentido de mostrar a vida como "conjunto de eventos de uma existência individual conhecido como uma história e relatado como uma história" (COSTA, 2015, p. 64).

Ainda acerca de Bourdieu sobre a história de vida, o autor *critica, ainda, a tendência de se estabelecer conexões com os eventos, dando-lhes sentido e coerência, como sendo uma criação artificial de sentidos, nem sempre existentes nos acontecimentos em si* (COSTA, 2015), afirmando que

> [...] um todo, um conjunto coerente e orientado, que pode e deve ser apreendido como expressão unitária de uma "intenção" objetiva e subjetiva de um projeto: a noção sartreana de "projeto original" coloca explicitamente o que está implicado nos "já", "por conseguinte", "desde a mais tenra idade", etc., de biografias ordinárias ou nos "sempre" ("sempre amei a música") das "histórias de vida" (BOURDIEU, 1986, p. 69).

Ora, o investigador faz a biografia, o investigado um relato autobiográfico. A biografia do investigado. Bourdieu, nesse momento, é chamado para ser contestado. "Sempre amei música" é frase cotidiana, corriqueira, senso comum nas palavras de investigador e investigado, nessa pesquisa. A academia, também, se alimenta do senso comum para transformar o anfêmero em científico, em pesquisa, em dados, em comprovação. A biografia, a história de vida não é apenas uma sucessão de depoimentos e relatos, ela mexe com a memória, com sentimentos, com a História que não foi contada por outrem, com a investigação sociológica, isso porque a memória articula o passado com o presente.

A história de vida oportuniza momentos de reflexão sobre o vivenciado, o vivido. Ouvir as narrativas do "contador de suas histórias" sugere um trabalho investigativo a partir da história oral, considerando seu depoimento como um instrumento de reflexão, também, para o pesquisador. Nem sempre a história oral é uma história de vida, no caso desta pesquisa é um fragmento da história oral de vida. Freitas (2006) afirma que

> A História Oral também não é sinônimo de história de vida. História de vida pode ser considerada um relato autobiográfico, mas do qual a escrita – que define a autobiografia – está ausente. Na história de vida é feita a reconstituição do passado, efetuado pelo próprio indivíduo, sobre o próprio indivíduo. Esse relato – que não é necessariamente conduzido pelo pesquisador – pode abranger a totalidade da existência do informante. Para tanto, seriam necessárias inúmeras horas de gravação (p. 21).

Assim, nesta pesquisa não aconteceu uma infinidade de horas de gravações que poderiam dar conta da história de uma vida, entretanto foram exaustivas horas que apesar de não compreenderem uma totalidade, supriram a objetividade da pesquisa. Freitas (2016) declara que a História Oral surge como atividade organizada, em 1948, lançada por Allan Nevis em seu "The Oral History Project", na Columbia University, em Nova Iorque. O clímax da História Oral, aconteceu nos Estados Unidos, no final dos anos 1960, a partir da fundação da Oral History Association (OHA), que publica, anualmente, a Oral History Review. Ainda com esta autora a história de vida é considerada um dos três gêneros inseridos na História Oral. Os demais gêneros são a tradição oral e a história temática.

A história oral, narrada no presente, é uma proposta de compreensão do passado, implicando rupturas e continuidades daquilo pode e/ou pode (pretérito perfeito do verbo poder) ter sentido na vida do depoente. Para melhor enfatizar, Meihy (1996) em seu "Manual de História Oral" afirma que há três modalidades de história oral, quais sejam: história oral de vida, história oral temática e tradição oral.

> Na história oral de vida o sujeito tem maior autonomia para dissertar o mais livremente possível sobre sua experiência pessoal; a ele é dado espaço para que sua história seja encadeada segundo a sua vontade. Na história oral temática há maior objetividade: a partir de um assunto específico e preestabelecido, busca-se o esclarecimento ou opinião do entrevistado sobre algum evento definido. Ela tem características bem diferentes da história oral de vida, pois detalhes da vida pessoal do narrador apenas interessam na medida em que revelam aspectos úteis à informação temática central. Na tradição oral, o foco é a permanência dos mitos, a visão de mundo de comunidades que têm valores filtrados por estruturas mentais asseguradas em referências do passado remoto, que se manifestam pelo folclore e pela transmissão geracional (p. 56).

Ora, quem narra quer ser ouvido. Jerê deleita-se contando suas histórias, contribuindo para uma construção biográfica de seu legado, sua família, sua profissão.

Um Pouco sobre Choro e Chorões

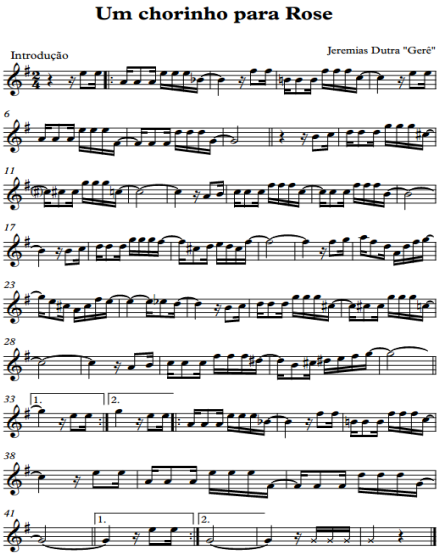
Maestro Jerê é um expoente do choro no Brasil e considerado o mestre do choro, no Amazonas. Compôs mais de 1.200 choros e continua compondo todos os dias. Na pesquisa de Filho, em 2016, o maestro havia composto um pouco mais de 700. Hoje, constitui um vasto repertório. Jerê sempre lembra que o choro é um gênero "genuinamente" brasileiro. Como gênero popular instrumental e de voz, o choro se consagra como um legado da música

tipicamente brasileira, impondo-se como um estilo musical produzido no seio das classes populares há mais de um século. Trata-se de um gênero que demanda habilidade, técnica, conhecimento e "brejeirice". Filho (2016) corrobora afirmando que

> Os grupos que tocavam choro ficaram conhecidos como regionais e os seus integrantes como chorões. Esses grupos, inicialmente, tinham na sua formação instrumental violão, flauta e cavaco. O choro herdou características da modinha e lundu, tais como apogiaturas, cromatismo, padrão de notas repetidas, etc. E todos esses elementos reunidos formaram o discurso musical expressado pelos antigos chorões (p. 13).

Na pesquisa de Filho (2016) *Jerê conta com um acervo de mais de 700 choros e todo dia compõe um novo (p. 13).* É verdade, o maestro Jerê todos os dias compõe choro, não significando dizer que é um choro por dia, mas que o exercício do ato de compor e dar continuidade a essa composição é tarefa diária. Não há um só dia em que Jerê não esteja compondo, criando choro. Nessa pesquisa, há alguns choros do maestro transcritos/editados, no MuseScore (editor de partituras, se configurando, também como um aplicativo para se criar partituras, substituindo a função do antigo copista) em função de estar trabalhando no Songbook do Maestro Jerê. O Songbook do Maestro Jerê está em construção aos cuidados do Músico Wanderlan Paulino, no WPS Estúdios e Produções. Wanderlan tem como seu maior foco de estudos musicais o gênero choro. Também é chorista. Toca cavaquinho, violão, flauta e guitarra, dedicando-se a transcrever as partituras no afã de reuni-las em uma edição, com o objetivo de difundir e imortalizar a obra do Maestro Jeremias. Jerê é um exímio multi-instrumentista. Toca piano, bandolim, cavaquinho, violão (seis cordas), violão (sete cordas) e guitarra. Em 2006, o Maestro Jerê participava de um regional (nome dado aos grupos de choro) intitulado "Regional Aldeia do Choro" desempenhando o papel de violonista, tocando violão sete cordas. Eis um choro do Maestro Jerê transcrito por uma das pesquisadoras:

Fig. 1 Transcrição do choro "Um Choro para Rose"



Procedimentos Metodológicos

A biografia se caracteriza como um conjunto de narrativas que se manifestam através da trajetória individual. Para Aurren (2014) *a biografia é o resultado de memórias (ou mesmo esquecimentos) [...] com vínculos com mitos, saberes, fazeres e tradições que se corporificam a partir de relações com o tempo e o espaço[...](p.2).*

A pesquisa biográfica oportuniza sujeitos a refletirem sobre suas próprias histórias e ressignificarem os fatos e acontecimentos narrados. Chizzoti (2011) afirma que a biografia empregada como metodologia permite ao pesquisador agregar vários gêneros: *biografia, testemunho, etnobiografia, história oral e autobiografia.* Afirma este autor que a história de vida procura *superar o subjetivismo e formular o estatuto epistemológico, estabelecer as estratégias de análise do vivido e constituir-se em método de coleta de dados do homem concreto*. (CHIZZOTTI, 1991, p. 96).

A pesquisa é de natureza qualitativa e se configura como uma pesquisa de campo. Os dados foram obtidos através da técnica de entrevista. A respeito da pesquisa qualitativa, Minayo (2010) afirma que esta *se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes* (p.12).

Essa autora diz que a pesquisa é artesanal, ou seja, segue uma ritualística no sentido primar pelo fato científico gerando proposições, hipóteses e sobretudo respostas. Evidente que

tais respostam não se dão por encerradas, uma vez que problematizam outras possibilidades de pesquisa. Empregou-se a técnica de entrevista semiestruturada. As diretrizes para a entrevista foram as seguintes: contato inicial e sondagem para se perceber o interesse do participante da pesquisa, clima agradável criando uma situação de informalidade, formulação das perguntas, término da entrevista, conversa informal. Freitas (2016) esclarece que *História Oral é um método de pesquisa que utiliza a técnica da entrevista e outros procedimentos articulados entre si, no registro de narrativas da experiência humana. (p 18).* Como recurso eletrônico, foi utilizada uma câmera filmadora para a captação de imagem e voz. Em seguida, foi realizada a transcrição da entrevista para a preparação da escrita das narrativas. Houve 01 participante: Maestro Jeremias Dutra. Sua história de vida permitiu captar o modo como percebe a vida, o mundo, as pessoas, a música e a si mesmo. Esta pesquisa não é um estudo de caso, visto que na visão de Bom Meiry (1996) *seria um erro usar projetos de história oral como se fossem estudos de caso. [...] as vidas contempladas e os temas analisados não podem ser reduzidos a exemplos de situações específicas (p. 40).*

Nesse sentido, a história oral de vida do Maestro Jerê, se constitui, também, como uma construção identitária. Antônio Torres Montenegro diz que "a questão da identidade é indissociável da memória". Nessa perspectiva, a identidade se constitui por vários fatores: *procedência regional, etnia, opção religiosa, orientação sexual, preferência de corrente política, participação institucional ou escolha de causa em que atua (p. 71*). E por que não se referir, também, à questão linguística da identidade? É com esse intuito que esta pesquisa respeita a transcrição literal, valendo-se do "acervo fraseológico e da caracterização vocabular de quem contou a história" (p. 58), primando pela permanência das palavras narradas.

Sua História, Sua Vida: depoimento oral do Maestro Jeremias Dutra, o Jerê

A história oral de vida do Maestro Jerê evidencia a forma como mobiliza seus conhecimentos, suas concepções e vivências. Suas experiências musicais através de suas narrativas referenciam seu modo pensar, sentir e agir. Ao ser perguntado como e quando começa seu interesse por música, responde:

> Meu interesse por música começa na família. Eu sou de uma família eminentemente Musical. Meu primeiro grande mestre quando eu ainda era muito pequeno, foi meu pai. O meu Grande Mestre, quando eu era ainda muito pequeno, foi meu pai, que era um violonista amador, por sinal muito bom violonista e como nós éramos adventistas, depois do pôr do sol aos sábados,

> os amigos dele, todos músicos amadores iam lá para casa e ficavam tocando. O que tocavam eles? Valsas, choros e algumas coisas assim de seresta e eu sempre estava ali, muito jovem, muito pequeno assistindo aquele digamos assim, sarau, então ele começou me despertar para a música.

Desde criança Jerê foi influenciado pela música, conta que em sua casa todos eram músicos, lembrando com carinho músicas dos gêneros, valsa, choro e seresta como um legado deixado pelo seu pai. Lembra, também, dos irmãos como músicos:

> Lá em casa todos nós éramos músicos. Eu tinha um irmão que morreu há 03 anos, o Jairo, era um violonista excepcional. O outro irmão, Djalma, tinha uma dupla sertaneja por sinal muito boa, não tocando esse tipo de música que se toca, hoje, mas tocava aquelas músicas de raiz. Minha irmã estudava piano, aí começou meu gosto pelo piano, porque meu pai mandava que eu a levasse, fazendo companhia, obviamente, e ela estudava e eu assistia. Quando chegava em casa, eu estudava piano mais do que ela e ela acabou, depois de um certo tempo, abandonando o piano e eu continuei. E toquei vários instrumentos, toquei bandolim, toquei violão, toquei cavaquinho, toquei teclado, toquei piano, uma série de instrumentos. Então, a minha família foi o marco inicial para que eu gostasse de música.

Jerê não se orgulha só de ter nascido em uma família musical, mas de ter constituído uma família musical, seu filho Jefferson Dutra, o Guinho, chamado carinhosamente pelo maestro, é cavaquinhista e violonista. Seus netos, violonistas, sua neta cantora e violonista. Afirma o maestro conhecer o Brasil quase todo e elucida como foi sua vinda para a cidade de Manaus:

> Eu trabalhava numa casa de um amigo meu, na Vila Sofia, chamado Jair Frir, dono da casa e ele disse: você quer ir pra Manaus, cara, vai deixar isso aqui pra ir pra Manaus? E naquele tempo tinha uma propaganda do Hotel Amazonas, que era o Hotel Amazonas, um hotel muito conhecido em São Paulo e qual era essa propaganda? Era o Hotel, uma árvore, uma onça e um índio, Hotel Amazonas. E ele disse: você tá vendo isso aí, você vai pra lá? Eu falei: vou. Se você quer ir, vou te liberar, mas você pega meu telefone, qualquer coisa você me liga que você volta. Então, em vim.

Conta Jerê que chegou aqui em Manaus dia 4 de abril de 1968. Montou o Conjunto Show 6. Conjunto que contava com Jerê, no piano, Gilvan na guitarra, Alberto de bateria, Teixeira de Manaus no saxofone, Nino Gato era o cantor e o empresário Nelson. Interessante que na narrativa de história oral, o entrevistado vai delineando suas temáticas dentro da narrativa, ou seja, a memória de outras conexões e contextualizações tomam formas

expressivas, necessitando incluir acontecimentos agradáveis à memória. Nesse sentido, Jerê faz um adendo:

> Nesse ínterim conheci minha mulher, na mesma época, cheguei em abril. E dia 27 de agosto no dia do meu aniversário eu já estava casado. Agora faz 50 anos que estou casado, claro, com a mesma mulher, porque hoje é muito raro você ver um jovem casar e daí dois, três anos já estão separados. Eu estou casado há 50 anos, graças a Deus, muito bem, muito bem casado. E ai de mim se não fosse a minha mulher.

Sua esposa e companheira Raimunda o apoia e o acompanha em seus projetos musicais desde sempre. No momento desta entrevista, Raimunda, também, estava presente. Há momentos no decorrer da conversa que Raimunda se emociona com o depoimento de Jerê, é quando o maestro para a entrevista e chora... "engole" o choro recompondo-se e torna a falar: "se ela chora, eu choro também. Sobre suas preferências de gêneros musicais, conta:

> Olha, música boa a gente tem que tocar. Preferência que eu tenho, eu gosto muito de choro que eu comecei com choro, depois eu vi essa transição do choro que eu tocava pra bossa nova, pro samba, depois para o *jazz*, eu gosto muito de *jazz*. Essas músicas eu posso dizer que são de minha preferência. Mas eu gosto de outras músicas, das músicas populares brasileiras, por exemplo. [...] samba-canção, Bossa Nova, bolero mexicano, [...], então minhas músicas preferenciais são essas que mencionei.

Quanto a sua formação musical, Jerê explica que a princípio foi músico autodidata (nem autodidata, nas palavras de Jerê) era um músico que tocava, mas depois que foi para São Paulo houve a necessidade de estudar. Foi para o conservatório Santa Cecília, de um grande professor de música chamado Paulo Giovanini, e conta: "ele me abriu a mente para que eu estudasse e o primeiro método que ele me recomendou nesse conservatório foi o método Hanon, ele achou que eu tinha uma técnica razoável ao piano. Daí pra cá não larguei mais. Esclarece ainda que quando chegou à cidade de Manaus, fez o vestibular para a Universidade Federal do Amazonas, na época, Fundação Universidade do Amazonas - FUA. Passou no vestibular e fez o curso de Música na FUA. Nas suas palavras:

> Passei no vestibular e fiz o curso de Música com grandes mestres que eu não poderia deixar de citar: primeiro Nivaldo Santiago, ele era um professor extraordinário. E lá na faculdade eu tive professores como Nelson Ed de Menezes, Jaqueline Vitta que era a esposa do Nelson Ed, a Socorro Santiago que era professora de História da Arte, e tive também a Neuza Prado que foi

> a melhor professora de piano que eu tive lá na faculdade e lá, também, eu assistia as outras aulas. [...] aquilo me deu, digamos assim, bastante conhecimento no que diz respeito a canto coral, a escrever arranjo pra coro, a escrever arranjo pra orquestra, então a minha formação, a princípio foi autodidata e depois eu aprendi a escrever música. Aliás, eu sou melhor escrevendo música do que lendo música, eu leio, obviamente. Agora escrever, eu escrevo todo dia.

Acerca da formação na universidade, o maestro pondera lembrando que Villa Lobos não havia feito nenhum curso acadêmico, mas que ele estudou fora dela e acabou "melhor" que todos aqueles que frequentavam grandes universidades musicais. E diz: "eu dou maior valor aqueles músicos que tocam, tocam muito bem sem saber escrever música, sem saber nada de música erudita, mas são músicos excepcionais. Isso é normal. Quanto aos desafios de ser músico, hoje, na cidade de Manaus, Jerê desabafa:

> Hoje, ninguém consegue viver de música em Manaus, a não ser que ele tenha uma outra profissão que faz, também, da música o seu ganha pão. Eu por exemplo, sou músico que trabalho com música há muito tempo, mas eu trabalhei como professor de música, eu trabalhei como músico, digamos assim, particular, ia a casa da pessoa.

Jerê enfatiza que é preciso acabar com um estigma no Brasil: que choro é "música de velho". Quanto ao número de gêneros musicais diferentes que já compôs e sobre a disponibilidade do seu acervo, clarifica:

> Olha, eu compus... Primeiro vamos falar do Choro. E tenho aproximadamente, sem exagero, 1.000 choros escritos, harmonizados para quem quiser, naturalmente, tocar. Eu tenho música para violão clássico e popular, aproximadamente 100 músicas para violão clássico e popular. Bossa Nova eu devo ter aproximadamente quase 100, escritinhas, prontas para serem tocadas. Tenho maxixe, muito maxixe porque é música muito, muito bonita, precursora, obviamente, do samba, que antes do Samba tocava-se maxixe, antes do maxixe, tocava-se o jongo. Eu tenho escritas muitas e muitas valsas, tenho escrito muitos temas jazzísticos, tenho escrito muitos foxtrotes, eu tenho escrito uma série de coisas. Agora, a minha grande frustração, eu não diria nem frustração. Mas a minha grande tristeza é por parte de determinados músicos. Eles discriminam: ah, mas choro é música de velho! Nós temos que acabar com esse estigma de que choro é música de velho. Os grandes músicos do Brasil, todos eles, os que estão vivos, ainda fazem choro e os que já estão no andar de cima, também fizeram choro.

Maestro afirma que o choro é a verdadeira música brasileira. Lembra que Garoto, Villa-lobos, Jacó do Bandolim, Lupércio Miranda, Jobim fizeram choro. Assim, o acervo do maestro

apresenta variedade no que diz respeito ao gênero musical. Quanto especificamente à composição e criação de choros, que é o seu maior legado, afirma que compôs, aproximadamente, 1.000 (mil choros). Interessante frisar que trata-se de choros "escritos e harmonizados prontos para tocar". Lembrando que maestro compôs 1.200 choros. Dentre os gêneros compostos destacam-se: bossa nova, maxixe, foxtrotes, valsas, *jazz* dentre outros. E continua falando sobre sua experiência como professor de música, ministrando aula 1969

> Eu estava na minha casa, chega uma professora que depois se tornou uma grande amiga minha, chamada Ivete Ibiapina, foi na minha casa e falou: Jerê eu já sei do teu trabalho e eu sou professora de piano, tenho a minha escola, mas eu também sou professora no Colégio Santa Doroteia, mas a minha área é uma área mais erudita, mais clássica, e nós queremos que você lecione lá alguma coisa sobre Educação Musical, mas de uma forma popular. E eu fui. Fui contratado. Na época que eu cheguei, lá, tinha umas freiras tão da cabeça aberta que conversavam tudo que você quisesse.

Depois dessa fala, Jerê comove-se imensamente, ao lembrar da homenagem recebida pelo Colégio Santa Doroteia pelo reconhecimento, diz recompondo-se, ainda com os olhos lacrimejantes: *fizeram uma homenagem muito bonita e quando eu falei que fui levado pela Ivete Ibiapina, o auditório todo se levantou e me aplaudiu. Foi uma das maiores emoções que tive.* As emoções são quase que inevitáveis nos relatos orais, rememorar momentos marcantes, mas sobretudo significativos, faz com que o "contador da própria história" volte não só ao passado, mas a vários passados que construíram sua história de vida. Contar suas histórias lhe deixou saudoso, emotivo mas, principalmente, feliz por revisitar o tempo vivido, os detalhes, os acontecimentos na narrativa de Jerê, não seguiram uma ordem cronológica. Passado e presente se confundiam propositadamente. Jerê tem uma atividade musical intensa, produz música todos os dias. Relembra com orgulho participações como músico para tantas personalidades que acompanhou e em grandes espaços onde realizou. E relata com emoção:

> Eu me lembro que eu estava em 69 na época da revolução e o Itamarati foi transferido pra Manaus porque o presidente Costa e Silva viria para cá, e ia ter um grande coquetel para ele na casa do IB Sabá, atrás do Ideal Clube, a casa dele era lá. Então, eu fui o pianista escolhido para tocar nesse jantar e nesse coquetel para o presidente da república, do qual eu não tinha muita afinidade com ele, não, mas devo ser justo por que dona Iolanda Costa e Silva sentou ao meu lado e pediu para que eu tocasse, naquela época estava em grande evidência a música "Tema de Lara" e eu toquei "Tema de Lara" pra ela. E depois, em seguida ele pediu que eu tocasse "Fascinação" e eu toquei também. E eu fico grato, também, porque fui escolhido pra tocar pro Presidente da

> República, como fui pra tocar pro Ministro do Trabalho, lá no SESI, onde eu era professor também, e tantas outras coisas mais, toquei para o ministro Simas, das Comunicações, toquei pros grandes vultos da política brasileira. Mas isso ninguém sabe, ninguém dá atenção. É isso.

Esse relato se constituiu como um fragmento, porém, significativo de partes de sua vida eleitas a serem contadas pelo Maestro Jeremias Dutra. Em breve sairá um livro com tantos outros detalhes e histórias que não foram relatadas aqui. Estamos produzindo, também, o documentário "Chorões do Amazonas". No dia 29 de março de 2019, sexta-feira, às 20h, no Teatro Amazonas, aconteceu o II Sarau de Chorinhos Brasileiros, coordenado pelas pesquisadoras e o músico Wanderlan Paulino. Neste dia, além da fundação do "Clube do Choro do Amazonas Maestro Jeremias Dutra (Jerê)" (este nome foi sugerido e concedido pelo próprio Jerê), aconteceu, também, uma homenagem ao Maestro Jerê, que tocou seus choros, ao piano, juntamente com o Grupo Piolho de Cobra (Wanderlan Paulino, Rosejane Farias, Armando de Paula, Raimundinho do Bandolim, Elson Arcos, Mário Bocão, Beto Sete Cordas, Marquinhos Seis Cordas).

Toda essa pesquisa não deu conta de abranger toda a verdade, mas a veracidade posta aqui tratou da visibilização da história oral de vida de um maestro que deve ser reconhecido e lembrado pela sua criação musical, pela sua erudição e virtuose, mas sobre tudo pela sua simplicidade. Por isso, conclui-se, aqui, com suas palavras: *sou grato, por tudo nessa vida*.

Considerações finais

Esta pesquisa se propôs a conhecer a trajetória de um expoente do choro no Brasil, porém pouco divulgado: o Maestro Jeremias Dutra. A metodologia de história oral de vida deu visibilidade aos registros de uma história pessoal que registrava o passado de maneira. Os objetivos da pesquisa foram alcançados à medida que: mostrou uma história pessoal na perspectiva da valorização humana a partir de relatos de vivencias e experiências pessoais para conhecimento público; apresentou uma síntese da história de vida do Maestro Jeremias Dutra; conheceu-se parcialmente as trajetórias pessoal e profissional do maestro. Os conhecimentos construídos a partir das experiências de história de vida do Maestro Jerê se constituem como um legado para futuros músicos e professores de música.

Por tudo isso, fazer essa pesquisa foi de fundamental importância para as formações pessoal e profissional das pesquisadoras, no sentido de ampliação de horizontes a respeito do choro, dos chorões, mas sobretudo, das histórias de vidas de pessoas que confiam na figura do

pesquisador para publicizarem seus relatos, compreendendo que estes são de fundamental importância para a produção de conhecimento na universidade e fora dela.

Referências

AURELL , Jaume. **Textos autobiográficos como fontes historiográficas: relendo Fernand Braudel e Anne Kriegel.** Universidade de Navarra, Espanha. Tradução: Wilton C. L. SILVA. Universidade Estadual Paulista, Assis, SP, Brasil. 2014.

BOM MEIHY, José Carlos. **Manual de história oral**. São Paulo: Ed. Loyola, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **A ilusão biográfica**. In: **AMADO**, Janaína e **FERREIRA**, Marieta. Usos e abusos da história oral. 8ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

BRITO, Maria do Socorro Santos de. **História de professores (as) do ensino médio: formação na/com a prática.** Manaus: UFAM, 2011.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas**. São Paulo: Cortez, 1991.

COSTA, Patrícia Claudia da. **Ilusão biográfica: a polêmica sobre o valor das histórias de vida na sociologia de Pierre Bourdieu.** Florianópolis, 2015.

Diniz, André. **Almanaque do choro: a história do chorinho, o que ouvir, o que ler, onde curtir** / André Diniz. – Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

FILHO, Wilde. **O Som que vem da natureza: maestro Jerê, um chorão intérprete da Amazônia.** Manaus: UFAM, 2016.

FREITAS, Sônia Maria de. **História oral: possibilidades e procedimentos** /. Sônia Maria de Freitas. 2. ed. – São Paulo: Associação. Editorial Humanitas, 2006.

JEVEAUX – ARTISTA PROFESSOR EM TRÊS DÉCADAS DA ARTE CAPIXABA

Myriam Fernandes Pestana Oliveira[1] – PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA

Resumo
Este relato mostra acontecimentos que marcaram época na formação de professores/as de Arte e nas artes plásticas capixaba, nas décadas de 1970, 1980 e 1990, destacando- se a obra do artista plástico e professor Jeveaux, visto que ele participou em exposições individuais e coletivas, movimentos artísticos em diversos espaços e docente no Centro de Artes da Universidade Federal do Espírito Santo- UFES. Ao evidenciar estes acontecimentos, objetiva-se mostrar a efervescência da produção artística daquele período, a fim de narrar a história em curso, as memórias latentes nos/as artistas e profissionais da educação oriundos daquelas vivências. Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi necessário o levantamento bibliográfico em materiais publicados em artigos científicos, convites e catálogos de exposições e principalmente em jornais, onde houve maior divulgação dos acontecimentos. O diálogo teórico se deu com BLOCK, PIMENTEL, FREIRE, OSTROWER dentre outros que estudam e pesquisam o assunto aqui abordado.
Palavras-chave: Arte. História. Educação. Produção Artística. Docência.

Introdução

Os acontecimentos registrados nas artes plásticas brasileiras, por um grande período, foram restritos as produções e eventos artísticos dos polos considerados hegemônicos do país, Rio de Janeiro e São Paulo. Esta situação pode ser entendida, se observadas as dimensões geográficas do país, que proporcionam condições diversificadas ao desenvolvimento social artístico e cultural com as especificidades de cada região.

Assim pode-se justificar a produção artística acadêmica das duas cidades citadas, visto que foi também onde surgiram as primeiras universidades públicas com os cursos de graduação e pós graduação, além dos primeiros grandes e importantes museus do país, ou seja, tiveram mais condições, nesse sentido, devido criação de outras instituições que fortaleceram a pesquisa, a formação de professore/as, a produção e divulgação das obras e dos artistas.

[1] Mestra em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Professora de Arte da Rede Municipal de Ensino de Vitória- ES. http://lattes.cnpq.br/1833632706232255

Apesar de geograficamente muito próximo, o estado do Espírito Santo demorou entrar na rota das produções artísticas e pesquisas acadêmicas. Por aqui apenas em meados do século XX, a Escola de Belas Artes iniciou os trabalhos acadêmicos, mesmo sem o suporte necessário, mas com muita garra e vontade, porém de maneira acadêmica tímida, visto que não tinha suporte de museus, galerias, bibliotecas bem equipadas e nem políticas públicas que incentivassem a produção artística local.

Mesmo com todo esse quadro desanimador que marca a produção artística do Estado é possível ver uma situação quase inversamente proporcional, mostrada pela Arte Capixaba atualmente. A Universidade Federal com oferta de cursos de graduação presencial e a distância, que possibilita acesso do interior do Estado a formação acadêmica, cursos de pós graduação, pesquisa, projeto de extensão, o que amplia a produção e participação de estudantes e profissionais envolvidos nos movimentos artísticos do país e pelo mundo a fora.

O relato aqui apresentado mostra o movimento artístico nas décadas de 1970,1980 e 1990 que marcaram, de maneira inovadora e até irreverente, as artes plásticas capixaba e a formação de professores/as de Arte. Escolheu-se a obra do artista plástico e professor Jeveaux, para evidenciar os fatos deste período, visto que ele participou ativamente com exposições individuais e coletivas, além de movimentos artísticos em diversos espaços.

O diálogo teórico se da com BLOCK, o apoio encontrado para contar essa história, com PIMENTEL e FREIRE que mostram a importância das ações educativas e culturais, como ferramenta pedagógica, nos processos de apropriação da arte e do acesso a cultura, OSTROWER, na reflexão sobre a necessidade do homem como ser que cria porque necessita, dentre outros que estudam e pesquisam o assunto aqui abordado.

Para contar esta história...

Ao evidenciar estes acontecimentos, objetiva-se mostrar a efervescência da produção artística capixaba da época, além de interesse e desejo pessoal, como profissional da área. O levantamento de dados sobre as exposições e os movimentos artísticos, se deu a partir de informações orais e de material publicado em artigos científicos, convites e catálogos de exposições e principalmente nas publicações em mídias jornalística, onde foi encontrado maior número de informações.

O historiador Marc Bloch (1886-1944) sugere abordar o passado valorizando os envolvidos na história. Nesse pensamento, o homem é um personagem histórico, dinâmico e

deixa marcas na história e no seu tempo. Bloch afirma que: "Nossa arte, nossos monumentos literários estão carregados dos ecos do passado, nossos homens de ação trazem incessantemente na boca suas lições reais ou supostas".(BLOCH, 2001 p .42).

Para esse historiador, contar uma história é preciso ir além de narrar fatos relevantes ou enaltecer pessoas nobres. Falar de acontecimentos que marcaram época, é falar do local onde ela está inserida, das pessoas que ali habitavam, dos costumes, dos meios de comunicação, do que acontecia no movimento artístico, educacional, os movimentos políticos, etc.

Nesse movimento dialógico textual é que se pretende resgatar essa história e recontá-la aqui. Será preciso reconstituir as suas partes, revirar os guardados, sair em busca dos arquivos para mostrar, por meio da obra e da docência de Paulo Cesar Henriques Jeveaux, o Jeveaux, acontecimentos, movimentos, irreverências, produções e criatividades de três décadas das artes plásticas capixaba.

Formação de Professores/as de Arte e as Artes Plásticas no Espírito Santo

Segundo Carlos Cheneir[2], (A GAZETA,1983) o frei jesuíta Belchior Paulo, pintor religioso que passou no século XVI em Nova Almeida, sítio histórico localizado na cidade de Serra, pintou a primeira obra brasileira considerada e classificada pela crítica nacional. E que nessa época o Espírito Santo era considerado o local que servia de proteção para o estado de Minas Gerais e não tinha a mesma importância das cidades consideradas capitais culturais do país como Rio de Janeiro e São Paulo.

Segundo informações que constam no site da UFES, historicamente, o ensino das artes no Espirito Santo, data de ano de 1909, com a criação do Instituto de Belas Artes, que teve suas atividades encerradas em 1916 e deixou poucos registros da sua existência.

Somente na década de 1950, com a criação da Escola de Belas Artes, fundada pelo então governador Jones dos Santos Neves, e dirigida pelo pintor Homero Massena teve o início e participação mais acentuada de estudantes e artistas. A partir daí a federalização da Escola de

2 Apenas no início da década de 1970, com o intuito de informar ao leitor os acontecimentos artísticos da capital capixaba, o jornal A Gazeta e o Jornal da Cidade passaram a contar com Carlos Chenier, na função de "crítico de arte".[...]identificado com um modelo textual mais próximo do jornalismo cultural, que também se tornou imperativo na crítica de arte vinculada na imprensa escrita de outras capitais brasileiras, [...] respeitado por aqueles que participavam do meio intelectual e artístico capixaba, quer pelos textos por eles publicados nos jornais quer por sua aproximação com o meio, principalmente com os artistas e suas obras. (Sales, 2011)

Belas Artes que aconteceu no início da década de 1960, passando a integrar o corpo de escolas da Universidade Federal do Espírito Santo-UFES[3].

Década de 1970, o Espírito Santo que já andava a passos lentos em direção a produção artística, em comparação aos grandes centros, como já citado, passa a desabrochar um número grande de artistas, desbravando espaços prontos para ser explorado, cheios de ideias, criatividade, inovações, surgem os espaços expositivos e com eles os movimentos de vanguarda. De acadêmicos a autodidatas uma nova geração de artistas movimenta as artes capixabas envolvidos na reviravolta das Artes Plásticas e alguns deles fazem parte do quadro de docentes do Centro de Artes da Universidade.

Surge a Fundação Cultural do Espírito Santo em 1972 que realizava exposições no foyer do Teatro Carlos Gomes. Neste mesmo espaço, em 1973 aconteceu a exposição referente o III Salão de Artes Plásticas, promovido conjuntamente pelo Centro de Artes da UFES e a Fundação Cultural do ES, dentre os premiados Paulo Cesar Henriques Jeveaux, categoria DESENHO com a obra "enfim descobri este País Tropical".

Surgem os espaços expositivos na cidade e a UFES é responsável pela formação de professores de arte e artistas plásticos, mesmo que em condições restritas, no que se refere a pesquisa, a materiais didáticos e artísticos, a mercado de trabalho, a políticas públicas. Mesmo assim, o que pode se chamar de progresso artístico, era visível. O calendário de exposições, o movimento dos estudantes, professores com formação especializada chegando nas Redes de Ensino. O ensino da arte e a produção artística sendo fortalecidos.

A criação da Galeria de Arte e Pesquisa da UFES, é datada de junho de 1976, considerada, no ramo das Artes Plásticas, a marca da integração da Universidade com a comunidade. Sua primeira sede foi a Capela Santa Luzia, centro da cidade, imóvel tombado pelo Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN. A Galeria atualmente localizada no espaço do Campus Universitário da UFES, tem um acervo formado por trabalhos doados pelos expositores no decorrer dos anos, continua realizando grandes exposições

3 O Governo Estadual promulgou a lei federal n° 3.868 de 31 de janeiro de 1961 e criou a Universidade do Espírito Santo (Ufes), que encampou cursos de institutos universitários, como a Escola de Belas Artes. A referida escola foi organizada de acordo com a legislação federal para funcionar com os cursos de Pintura, Gravura, Decoração e Professorado de Desenho. O primeiro espaço físico ocupado pela Escola de Belas Artes situava-se na Avenida Jerônimo Monteiro, ao lado da escadaria do Palácio Anchieta, sede do Governo Estadual. No mês de julho de 1969, a Escola mudou-se definitivamente para o campus universitário da Ufes, que se localiza ao lado do mangue, no bairro Goiabeiras - Vitória. Assim, o Centro de Artes é criado em junho de 1971.(www.car.ufes.br)

individuais e coletivas, de artistas e de grupos de estudantes, responsável pela divulgação e promoção da cultura do Estado.

Esta Galeria passou a fazer parte dos acontecimentos artísticos e culturais da cidade. Numa época de efervescência da produção, destaca-se a exposição COMPOSIÇÕES AMBIENTAIS DE CORACY E JEVEAUX, que rendeu reportagens especiais nos cadernos de artes nos dois jornais de maior circulação do Estado, devido a irreverência e ousadia, consideradas na época:

> "O Centro de Arte e Pesquisa da Ufes, teve um número nunca visto de público. E, em sendo isso, a mistura de lantejoulas, paetês e missangas, com autoridades de terno e gravata, meninas e moças vestidas a caráter, dando um estrambótico colorido, mais que confuso ambiente das arcas, quadros, lanternas, vidrilhos, oratórios, estátuas, copos de leite, palmas, giocondos, faunos e outras figuras mitológicas e sociais conhecidas. E assim por diante, porque das perguntas que fiz, as respostas foram contraditórias, irreverentes, irônicas, cômicas divertidas, curtidoras, sérias, circunspectas, que é melhor que o leitor tire suas conclusões olhando as fotos...Particularmente, acredito que o "happening" tenha chegado sem avisar e que a intenção foi mais que válida, que todos devem dar uma chegada à Capela Sta Luzia, para ver ou rever o que não pode curtir pelo exíguo espaço, pelo excesso de pessoas, pela geléia geral ou apenas por não ter tido a oportunidade de estarem livres numa festiva noite de meio de semana (CHENIER, Carlos. CORACY E JEVEAUX; UM ACONTECIMENTO PARA CADA UM TIRAR SUA CONCLUSÃO. Caderno Dois. **A Gazeta**, Vitória, 04 Set 1977)

Cada um descreve, de maneira autêntica, a mostra que gerou curiosidade, espanto, incômodo:

> "Nem mesmo Fellini, poderia explicar, se aqui estivesse o evento ocorrido na noite de anteontem, quando as portas da secular e tradicional capela Sta Luzia, na Cidade Alta foram abertas para a mostra COMPOSIÇÕES AMBIENTAIS DE CORACY E JEVEAUX, dois artistas undergrounds que motivam a vida rebulesca desta cidade com suas promoções, eventos, criações e fatos. Tudo começa com um "decor" ambiental da rampa que dá acesso a secular igreja com imagens de gesso envolvidas em ramagens de folhagens bem como copos de leite. Ao dar entrada a capela ali, as obras saídas da imaginação criadora dos expositores faziam contraste com a afluência onde os convidados optaram por indumentárias que iam desde a fantasias de escola de samba à plumas, paetês, egretes, cetins, fitas, isso tudo aliado a presença de tradicionais figuras de nossa sociedade ou melhor nos moldes da mineira, a Tradicional Família Capixaba, com espanto."(FELLINI NÃO EXPLICARIA 2ºCaderno A Tribuna 02 Set 77)

Os dois jornais de maior circulação no Estado, tinham caderno especial para publicar os acontecimentos artísticos, com entrevistas, reportagens, fotos, em publicações que se davam por meios impressos, rádio e televisão, o que divulgava a tempo real o que estava acontecendo nas artes plásticas capixaba.

Fig1. Recorte de jornal local – VITÓRIA – ES

Arte & Lazer **Caderno Dois**

VITÓRIA (ES), QUINTA-FEIRA, 21 DE AGOSTO DE 1980

ARTISTAS QUE MARCAM RENOVAÇÃO

Telma Guimarães: "Não é a minha obra que está exposta — sou eu mesma"

Joyce Brandão: "Meu tema é ecológico. Antes eram montanhas. Agora, são pássaros"

Jeveaux: "Em plena crise de petróleo, descobri a beleza da pintura em óleo"

Renato Caneira: "Minha primeira peça pertence hoje ao acervo do Centro de Arte

Pesquisa folclórica no Espaço Universitário

Muitas exposições envolvendo artistas, professores, estudantes do Centro de Arte, chamavam atenção do público, principalmente dos que mais acompanhavam as mudanças surgidas, antes e depois da Universidade. Uma exposição que reuniu cinco artistas, todos professores, deu muito o que bem falar, chamada de um marco de renovação dos professores do Centro de Artes da UFES.

A Galeria de Arte Espaço Universitário – GAEU outro importante espaço cultural da UFES, criada em 1978, propaga a produção artística local, nacional e internacional é administrada pela Superintendência de Cultura e Comunicação da Universidade preserva o acervo artístico e oferece ações educativas com visitas monitoras ao público em geral.

Entre as décadas aqui destacadas são criadas também a Galeria Homero Massena, Espaço de Arte da ESCELSA, Galeria Banco Itaú, Galeria Kroma, Galeria Ana Terra, além dos movimentos artísticos, como Instalação Porto 91 e os Festivais de Nova Almeida.

A Instalação Porto 91 foi realizada no Armazém 3 no Porto, centro de Vitória no período de 29 de agosto a 08 de setembro de 1991 e reuniu 40 artistas, com ousadas propostas plásticas do Espírito Santo, São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerias. Foi considerado pela classe artística que acompanhou o movimento a oportunidade que, "injetou uma enorme quantidade de energia no circuito local" – "O nosso meio artístico/intelectual segue seu caminho rumo ao cosmopolitismo." (Nenna B, 1991)[4], artista plástico, que destaca no mesmo texto publicado pela imprensa local:

> "O grande destaque foi a densa e ao mesmo tempo "zen" a criação de Freda Jardim, Rosana Paste, Celso Adolfo, Mac e Jeveaux. Areia, bolinhas de ferro e uma coluna em forma de paralelepípedo gigante, coberto com pó de minério, a peça propunha, segundo os autores, a visão de "um jardim infinito do futuro". Foi uma "invasão" calma, sutil, bem dimensionada e que só teve similar no mesmo nível de exuberância oriental impregnada na obra de Heitor Takahashi. Sua instalação distribuía energia através de um sol dourado, iluminado varetas de madeira espetadas em areia. O sol ultrapassou as varetas e derramou a "luz" sobre os privilégios que ousaram se dividir no interior do Armazém 3.(A GAZETA, 07-09-91)

Outro movimento, iniciado em 1989, que por 10 anos consecutivos virou, revirou e movimentou a classe artística, considerado um marco no cenário cultural do Estado, foi o Festival de Verão de Nova Almeida. Este evento, idealizado e organizado pelo professor e artista José Carlos Villar, tinha duração de quinze dias, no mês de janeiro no sítio histórico de Nova Almeida, Serra-ES, contava com extensa programação que envolvia palestras, mesas-redondas, espetáculos artísticos e um grande número de oficinas teóricas e práticas.

> "Na complexidade de nosso universo, desempenhamos o papel que nos cabe, promovemos o ensino e a discussão da cultura. O que propicia, aos participantes, um contato imediato com o panorama atual das artes plásticas no Brasil. [...] O Festival foi o grande norteador do desenvolvimento da arte capixaba. Você pode ver muito bem o que era Vitória antes e depois do Festival de Nova Almeida. Ele acirrou a discussão em torno da produção

4 Atílio Gomes estudou dois anos de artes plásticas na Universidade Federal do Espírito Santo, saiu na metade do curso acreditando que o ensino naquela instituição não havia acompanhado a evolução do tempo. Ele adotou depois, o nome artístico de Nenna B., mas atualmente é Nenna. LOPES, Almerinda da Silva. Nenna e a vanguarda capixaba. Disponível em: www.nenna.com/documenta/1970_1979resistenciapsicodelica/index.html

artística contemporânea. Desenvolveu esse despertar nas pessoas. Os nomes mais quentes do circuito nacional de produção contemporânea eram convidados, como Zé Rezende , Iole de Freitas, Rodrigo Naves, Nuno Ramos, Fábio Miguez, Paulo Herkenhoff."(VILLAR –entrevista A GAZETA 26-01-1992)

Fig 2. Igreja dos Reis Magos – VITÓRIA – ES

As oficinas eram ministradas por artistas convidados de outros Estados como Marco Coelho Benjamin, Marco Túlio Resende, Arthur Lescher, Evandro Salles, Karin Lambrecht. Convidados também as pratas da casa Paulo Cesar Henriques Jeveaux, Attilio Colnago, José Aguilar Lorenzutti, Renato Caseira, Freda Cavalcanti Jardim.

Simultâneo aos movimentos de ateliês, criação de espaços expositivos, participação em exposições e eventos, acontecia a formação de professores/as por meio da UFES. Um período produtivo, os/as artistas plásticos envolvidos/as, na maioria deste acontecimentos, estavam

também na docência, era um caminho de mão dupla, difícil separar, artista era professor, que era aluno, que era artista. Período fértil, de muita produção, em todos os sentidos, as políticas públicas, a iniciativa privada, a movimentação necessária, a arte puxando a engrenagem, a arte acontecendo!

Artista professor - Jeveaux - professor artista?

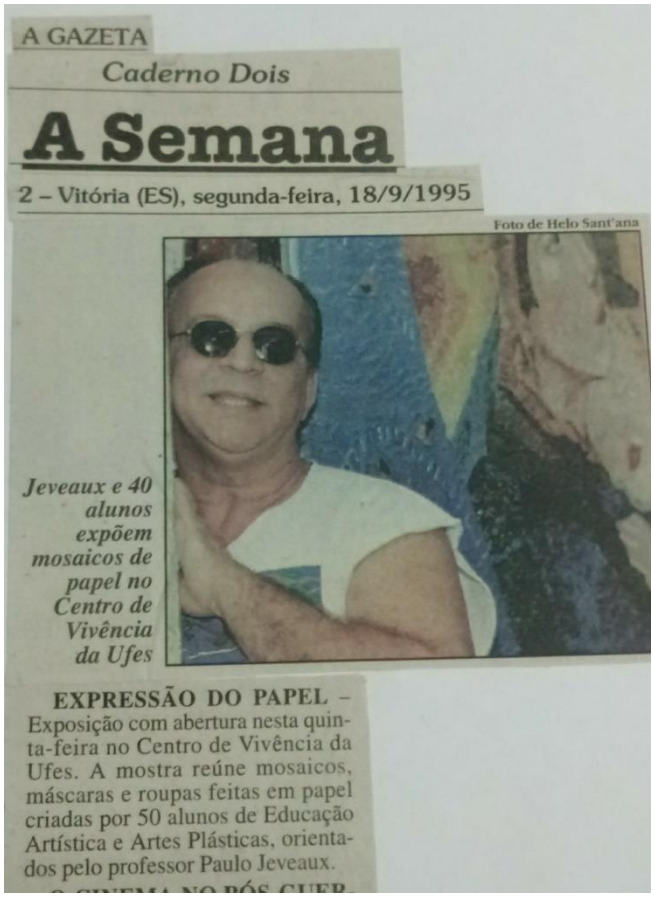
Acredita-se que ser professor/a de arte é ter estudado para saber ensinar estudantes, a aprender usar seu potencial criativo, geralmente um trabalho desenvolvido no coletivo. E ser artista é ser dotado de capacidade criadora, que produz, geralmente no seu espaço individual, trabalhos expressivos carregados de imaginação. Entendendo estes dois profissionais com o mesmo proposito, que mexem com a sensibilidade, estimulam a expressão, buscam a prática da criação, fica difícil pensar em separa-los.

> "[...] o homem cria, não apenas porque quer, ou porque gosta, e sim porque precisa; ele só pode crescer, como ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando. [...] toda experiência possível ao indivíduo, também a racional, trata-se de processos essencialmente intuitivos. Intuitivos, esses processos se tornam conscientes na medida em que lhes damos uma forma. Entretanto, mesmo que a sua elaboração permaneça em níveis subconscientes, os processos criativos teriam que referir-se à consciência dos homens, pois só assim poderiam ser indagados a respeito dos possíveis significados que existem no ato criador. (OSTROWER ,1986, p. 10)

Se a criação é uma necessidade humana, ser professor ou artista é inevitável buscar oportunidades para que a sensibilidade seja aflorada por meio da prática criativa. O/A artista professor/a transita, no espaço do ateliê, da galeria de arte e da sala de aula com a mesma incumbência, de experimentar técnicas, criar métodos, abrir caminhos, suscitar a curiosidade, exercer a criação.

Os padrões rígidos, conteudistas e burocráticos, exigidos e repetidos, pelas instituições de ensino, no decorrer dos anos de formação, dos cursos de bacharelado e licenciatura em Artes, precisam ser driblados pelas estratégias das poéticas da criação, que o artista desenvolve com maestria, na condição de professor, graças a sua autonomia criativa, produtiva, expressiva. A docência do artista pode ser vista como "uma construção humana que envolve relações com os contextos cultural, socioeconômico, histórico e político" (PIMENTEL 2009, p.26).

Fig 3. Destaque em jornal local – VITÓRIA – ES



A GAZETA
Caderno Dois
A Semana
2 – Vitória (ES), segunda-feira, 18/9/1995

Foto de Helo Sant'ana

Jeveaux e 40 alunos expõem mosaicos de papel no Centro de Vivência da Ufes

EXPRESSÃO DO PAPEL – Exposição com abertura nesta quinta-feira no Centro de Vivência da Ufes. A mostra reúne mosaicos, máscaras e roupas feitas em papel criadas por 50 alunos de Educação Artística e Artes Plásticas, orientados pelo professor Paulo Jeveaux.

E neste contexto que se insere Jeveaux que tem a caminhada artística marcada com o 1º prêmio que ganhou, em 1973, no VII Festival de Inverno de Ouro Preto-MG, concorrendo com artistas de todo país. Em seguida, em 1974 inaugura sua exposição individual batizada de NOTRE DAME DE LA CONCEPTION, com trabalhos em pastel, tema mitológico, basicamente brasileiro, onde mistura o espiritismo com a religião católica, conforme relata em entrevista sobre a Mostra:

> "As pessoas que figuram no quadro são parecidas com as pessoas com quem convivo"[...] "Nos meus desenhos, estou procurando a movimentação e a técnica que eu uso procura a transparência da figura humana. Tudo o que faço é que eu sinto, é a minha vivência, o meu conhecimento de vida e meu sofrimento também. Mas é difícil definir as coisas."(A GAZETA,10-09-74)

Ele é o professor-artista que envolve o alunado com o seu modo de produzir arte. A sala de aula é uma extensão de seu ateliê, ou seu ateliê é na sala de aula. O professor que expõe, ler, pesquisa, estuda, incentiva a construção do conhecimento em Arte.

> [...] uma pessoa inserida no contexto artístico como forma de viver. É essencial que a experiência estética seja um componente importante em sua vida cotidiana. [...] Ao se lidar com arte, lida-se não somente com conhecimento específico, com sensibilidade e com emoção, com identidade e com subjetividade, mas também e certamente com o pensamento em outro nível que não é o comumente utilizado no dia a dia na escola (Pimentel, 2009 p.25).

O cotidiano escolar requer lidar com experimentações, o que significa conviver com os acertos e os erros que fazem parte do processo da criação artística.

Paulo Cesar Henriques Jeveaux (1944) capixaba de Cachoeiro de Itapemirim, graduado em Artes, atualmente professor aposentado da UFES, marcou nos anos 70 as artes plásticas capixabas, com os primeiros eventos de happenings, instalações e performances. Marcou também com seu modo pedagógico de ser, com a marca - aprende fazer fazendo, sentindo, experimentando, seu jeito artisticamente peculiar de ser professor.

O legado no ateliê, na escola, na vida

As histórias e memórias dos causos marcados pelas exposições irreverentes, com happenings, musicais, performances, festas, o professor artista escolhido, permite mostrar com sua caminhada de estudante a professor do Centro de Artes da UFES, que o artista transita por várias estradas no campo da arte e assim assume outras funções, outros papéis.

Aproximar os estudantes do universo da produção artística e cultural, bem como dos trabalhos de professores/as artistas, tanto de suas produções quanto de suas ações no ensino aprendizagem, possibilita o entendimento dos processos artísticos e incentiva a criação do pensamento crítico no que se refere ao aprender e ensinar. Segundo Paulo Freire (2002) não é válido o "ensino que não resultar num aprendizado em que o aluno não seja capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aluno" (FREIRE, 2002,p.21).

No caso do artista Jeveaux foi possível assisti-lo durante sua carreira docente na Universidade, participando de mostras individuais e coletivas desde seu tempo de estudantes e como professor organizando exposições seus alunos. Entende-se assim que a docência do/a artista é um misto de técnica, sentimento, expressão, saber estético, criação. É o profissional que aliado a sua experiência artística consegue mostrar a teoria e a prática, a partir de sua própria vivência como criador. E nesta partilha, professor/a aluno/a e arte, que os afetos se dão, as potencias surgem, as cumplicidades se completam, as produções se libertam.

Referências

A GAZETA, Jornal. Edição 10 de Setembro, p. Vitória, 1974.

A GAZETA, Jornal. Edição 21 de Agosto. Caderno Dois: **Artistas que marcam renovação**. Vitória, 1980.

A GAZETA, Jornal. Edição 07 de Setembro, p. Vitória, 1991.

A GAZETA, Jornal. Edição 26 de Janeiro, p. Vitória, 1992.

ATRIBUNA, Jornal. Edição 02 de Setembro. 2º Caderno: **Fellini não explicaria.** Vitória, 1977.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou O ofício de historiador.** Tradução de André Telles. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2001

CHENIER, Carlos. Coracy e Jeveaux; **um acontecimento para cada um tirar sua conclusão.** A Gazeta. Caderno Dois. Vitória, 04 set. 1977.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: **saberes necessários à prática educativa.** São Paulo, Paz e Terra, 1996.

LOPES, Almerinda da Silva. **Nenna e a vanguarda capixaba**. In: Encontro nacional de pesquisadores em artes plásticas, XIV, 2005. Disponível em: < http://taru.art.br/enciclopedia/nenna/vanguarda/materia.html>. Acessado em: 21/06/2019.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação .** Editora Vozes. RJ,1977.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. **Metodologias do ensino de Artes Visuais.** In: PIMENTEL, Lucia Gouvêa (org.). Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais 1. Belo Horizonte: CEEAV/EBA/UFMG, 2009.

SALES, Sandra Fátima Dias, - Lindolpho Barbosa Lima e Carlos Chenier **: a crítica de arte em Vitória/ES entre as décadas de 1940-1980 /** Sandra Fátima Dias Sales. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Artes**,** 2011.

MANOEL PASTANA: A EXPOSIÇÃO ESCOLAR DE DESENHO PARA O INCREMENTO DOS PROCESSOS DE ENSINO EM ARTE NA EDUCAÇÃO NO INÍCIO DO SÉCULO XX EM BELÉM(PA)

Renata de Fátima da Costa Maués[1] – UFPA
Rosangela Marques de Britto[2] – UFPA

Resumo
Este artigo é parte da pesquisa de mestrado em Artes que teve como eixo o estudo da "Coleção Manoel Pastana" existente nos museus da Secretária de Cultura do Estado do Pará. Trata-se de um estudo pontual sobre a base de formação de Manoel Pastana dentro do cenário artístico da cidade de Belém, configurando desse modo os alicerces que possibilitaram a sua construção enquanto professor e artista. Destacam-se nesta comunicação as interações estabelecidas pelo artista com a exposição escolar de desenho, na qual participou em momentos diferenciados de sua trajetória como aluno, professor e júri de seleção. Este evento foi promovido pelo governo do Estado do Pará para estimular a formação dos alunos das escolas públicas e particulares no campo da Arte em suas linguagens. Trata-se aqui da configuração de uma micro-história sobre a dinâmica que envolveram o desenvolvimento dos processos de ensino da Arte/Artes Visuais nas primeiras décadas do século XX em Belém (PA).
Palavras-chave: Manoel Pastana. Exposição escolar. Processos de Ensino em Arte.
Palavras-chave: Manoel Pastana. Exposição escolar. Processos de Ensino em Arte.

Introdução

Conhecer o cenário artístico em que viveu Manoel Pastana (1888-1984) é essencial para a configuração de sua história biográfica, suas influências e o círculo artístico que compunha. Onde o artista pode observar, interagir e assimilar técnicas e processos construtivos, incorporando esse conjunto complexo de experiência em seu fazer. Manoel Pastana nasceu no dia 26 de julho de 1888, na vila do Apeú, município de Castanhal, veio jovem para Belém em busca de trabalho. De acordo com a amiga Amassi Palmeira (1988, s/p), aos 18 anos trabalhava

[1] Doutoranda em Artes (UFPA), Mestra pelo programa de pós graduação em Artes (UFPA), Especialista em Preservação, Conservação e Restauração de Bens Culturais Móveis (CECOR/UFMG),bacharel em Belas Artes – Habilitação Gravura (UFMG), professora do curso de Artes Visuais e Tecnologia da Imagem (UNAMA), Coordenadora do setor de Conservação e restauração do SIM/SECULT. Técnica em Gestão Cultural - Artes visuais, da Secretaria de Estado de Cultura. E-mail: recamaues@gmail.com

[2] Professora 3º grau, Associada 1 da Universidade Federal do Pará (UFPA), lotada no Instituto de Ciências da Arte (ICA) da Faculdade de Artes Visuais (FAV). Doutora em Antropologia pelo Programa de Pós Graduação em Antropologia (PPGA) do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da UFPA. Mestra em Museologia e Patrimônio da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO/MEC) e Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST/MCT), Mestra em Educação: Ensino Superior e Gestão Universitária pela Universidade da Amazônia. Graduação em Arquitetura pela UFPA. E-mail: rosangelamarquesbritto@gmail.com

de dia e estudava pintura à noite com Theodoro Braga (1879-1953) e posteriormente com Francisco Estrada (1850-1915). Desenvolvia e explorava várias técnicas e linguagens no campo artístico, trabalhou como desenhista na Marinha e como professor de desenho em grupos escolares e instituições de curso secundário como o colégio Progresso Paraense, Suíço Brasileiro e Colégio Moderno. Além de professor, foi pintor, ceramista, escultor, incursionando no campo da arte decorativa e aplicada, inspirado pelos motivos da natureza e pelos objetos arqueológicos. Viveu intensamente dedicado para sua produção artística, inserido na construção de uma arte nacional tendo como vetor a arte aplicada, já despontando enquanto *design* nas primeiras décadas do século XX, contribuindo assim para o ensino e na estruturação de uma história da Arte no Pará. Muda-se para o Rio de Janeiro em 1936, cidade onde viveu a maior parte de sua vida, vindo a falecer em 1984 com 95 anos.

Theodoro Braga (1934, p. 132-141) deixou as pistas desse panorama artístico vivenciado por Pastana, ao fazer um retrospecto da circulação e produção da arte no Estado, iniciando em 1888, coincidentemente, ano de nascimento de Pastana, indo até 1918 quando ele já estava com trinta anos. Apesar de não ter sido citado neste texto, após a virada do século, esse momento corresponde um período de vivência do artista na capital, desde sua adolescência, quando ele constrói as bases para a maturação de sua produção. Pastana possivelmente inteirou-se e pode acompanhar as diversas exposições que ocorreram na cidade de Belém a partir das primeiras décadas do século XX, fato que pode ter marcado e influenciado decisivamente em suas escolhas antes de se transferir para a cidade do Rio de Janeiro, quando foi trabalhar na Casa da Moeda.

Entre esses artistas, Theodoro Braga destaca os trabalhos desempenhados por Domenico De Angelis, contratado para execução das pinturas decorativas do interior da Catedral de Belém e Capranesi como autor da tela "Os Últimos dias de Carlos Gomes", mas sabe-se que a obra foi executada e assinada por ambos. Capranesi e De Angelis tiveram papel importante na Região Norte, realizando encomendas tanto no Amazonas como no Pará. A população podia se deleitar durante as missas e celebrações religiosas, com as obras do italiano De Angelis elaboradas para o teto da nave e para os nichos dos altares laterais com pinturas de santos penitentes e mártires da igreja, datadas de 1891 e executadas em Roma, como também, com as pinturas encomendadas ao pintor Suíço Paul Deschwanden, que chegaram a Belém por volta de 1873, para compor o altar-mor e outros altares laterais com cenas e passagens bíblicas. Esse projeto

de remodelação do templo, que importa pinturas e materiais nobres da Europa, estava aliado ao projeto de reconfiguração da urbe belenense.

Desde meados do século XIX até por volta de 1920, "toda a atividade econômica da região passou a girar em torno da economia extrativista da borracha" (SARGES, 2002, p. 52). Isso levou a transformação da cidade, provocando mudanças em sua estrutura urbana que vê florescer a construção de obras e de espaços públicos, o embelezamento da cidade e o surgimento de uma elite social constituída por vários setores: de comerciantes a profissionais liberais que aspiravam uma cidade como símbolo do desenvolvimento, aproximando do aspecto civilizatório oriundo das grandes capitais da Europa (SARGES, 2002, p. 15).

A capital do Pará tinha um fluxo crescente de artistas estrangeiros e nacionais, que buscavam nesta cidade uma oportunidade para a divulgação de seus trabalhos, e a chance de conseguir recursos diante de uma sociedade ainda oriunda da euforia causada pela riqueza produzida pela borracha na *Belle Époque*.

Herkenhoff (1995, p. 116) ressalta exatamente isso quando se refere ao esplendor que a Amazônia viveu na virada do século, com o monopólio da borracha. Para ele, "Em Belém e Manaus e noutras cidades menores, o *boom* da borracha (1950-1910) molda uma cultura na qual é evidente a nostalgia e o desejo de uma Europa na selva". Foi dessa forma que a cidade de Belém se projeta no século XX.

Alguns artistas que vieram para Belém fixaram residência na capital, outros apenas estavam de passagem, aproveitando a maré e as riquezas produzidas pela comercialização do látex. Muitos professores de arte das escolas públicas eram contratados na Europa. Braga (1934, p. 151) aponta, em seu texto, vários desses artistas como o pintor russo David Widhopff, que por um breve período viveu em Belém. Chegou da Europa em novembro de 1893 como professor contratado para ministrar as aulas de desenho no Lyceu Paraense e Escola Normal, "o representante do Brasil em Paris que o contratou faz os maiores elogios ao Sr. Widhopff como um artista de grande mérito, cujo são comprovados por innumeros documentos" (A REPÚBLICA, 1893). Em Belém, concorreu com trabalhos de pintura e desenho para a Exposição artística industrial do Liceu Benjamin Constant, inaugurado em novembro de 1895 (BRAGA, p. 151). No Jornal Folha do Norte (1896), encontra-se uma nota publicada pelo próprio artista, declarando que recusa a medalha que lhe foi conferida na exposição Benjamin Constant. A nota exterioriza um descontentamento do artista que considerou a maioria do júri incompetente para julgar suas obras. A insatisfação foi tão grande que o artista publicou no

jornal, para deixar claro e externar sua opinião sobre o assunto afirmando que: "E se expuz meus quadros, foi por me ter esquecido completamente do provérbio russo, que diz: não deiteis perolas...não importa a quem". A mensagem foi clara! Entendendo as pérolas como algo de mais precioso que não deve ser compartilhado com aqueles que não conseguem perceber o seu valor ou que não tem a capacidade de compreender. Contenda similar é narrada por Meira (2018, p. 38), onde Theodoro Braga recusa o 3º lugar que lhe foi concedido com a tela "*frugivora*" na disputa promovida no Salão de pinturas de 1911. Braga publicamente no Jornal Folha do Norte, critica o júri alegando que ele alterou o regulamento oficial do certame. A discussão se estendeu e agitou o meio artístico, provocando inúmeros debates.

Ainda no final do século XIX, outros artistas estrangeiros chegam à cidade. Os pintores franceses Sr. e Sra. Maurice Blaise. Ele chegou primeiro em Belém como professor de desenho, contratado para exercer o magistério nos estabelecimentos de instrução pública secundária. Blaise , de acordo com nota do jornal Folha do Norte (1896), foi contratado para dar aulas de "desenho linear e topographia na escola Normal e Lyceu Paraense", sendo professor também no Instituto Paraense. Ao se licenciar para passar férias na Europa, de lá informa por meio da "mala do *Fluminense"*, publicada em janeiro de 1897, do seu casamento com *mademoielle Louise Larrière*. Ou seja, a Sra. Blaise, chegou em Belém posteriormente, atuando também como pintora, realizando exposições em sua residência.

Braga (1934, p. 152) também relatou sobre a exposição de trabalhos dos discípulos do professor italiano, Luigi Libutti, inaugurada em 19 de novembro de 1898 nas duas primeiras salas da Academia de *Bellas Artes*; importante dado, para começarmos a recuperar a informação da existência de fato de uma academia ou de uma estrutura que se aproxime de uma academia de belas artes no final do século XIX na capital paraense, mas por certo podemos já destacar tratar-se do processo de estatização do ensino da arte no Pará. O jornal O Pará (1898) enfatiza a visitação surpreendente na exposição dos alunos do professor Libutti, com circulação em apenas dois dias, de mais de três mil visitantes, constando no livro de presença. Outra nota coloca o professor Libutti como sendo professor da Academia de Belas Artes, dado que reforça a existência de uma escola com ares de academia dentro desse cenário cultural vivenciado na virada do século XIX para o XX.

A presença de professores estrangeiros como o mestre italiano Luigi Libutti e a contratação de professores na Europa como Widhopff e Maurice Baise corrobora para

demonstrar o investimento em tornar Belém uma "cidade civilizada", tendo como modelos os padrões das principais cidades europeias.

Nessa passagem entresséculos, vários artistas paraenses ganham destaque também sobre o prisma de Braga, ele ressalta a exposição póstuma do paraense João Gomes Correa de Farias (1865-1898) no Lyceu Paraense. Entre suas pinturas conhecidas temos "o thisico", que até a década de 70 adornava as paredes do Palácio Lauro Sodré, e hoje faz parte da coleção do Museu de Arte de Belém. Além dele, Braga cita a escultora paraense Julieta França, uma mulher pioneira destacando-se pelo seu talento e empenho no campo artístico. Simioni (2007, p. 250) expõe que esta artista iniciou seus estudos com De Angelis em Belém e posteriormente vai para o Rio de Janeiro em 1897, ingressando na Escola Nacional de Belas Artes (ENBA). Relata que Julieta França em 1900, obteve a bolsa de viagem ao exterior, prêmio concedido pela ENBA, pelo seu reconhecimento como artista e desenvolvimento acadêmico.

Dentre os pintores paraenses que ganharam projeção nacional destaca-se Carlos Azevedo, que estudou em Paris (O JORNAL, 1900) como pensionista do Estado. Em mensagem dirigida ao congresso legislativo do Pará, o governador Augusto Montenegro (1906) relata que adquiriu a tela "A Fiandeira" de Carlos de Azevedo, para o gabinete do despacho. Hoje a tela continua adornando as paredes do Palácio Lauro Sodré, juntamente com o retrato do Governador Paes de Carvalho atribuída a ele. De acordo com as Mensagens dos Governadores (1911, 1923), o artista também foi professor efetivo de desenho do "Gymnasio Paes de Carvalho", ensino Secundário e da Escola de Aprendizes Artífices, estabelecimento federal de instrução profissional que recebia apoio do Estado para sua construção, instalação e funcionamento, constituído de uma biblioteca, sala de aula de desenho, além de espaços para oficinas de marcenaria, funilaria, ferraria, sapataria e alfaiataria.

Desse período, também pensionista do Estado em Paris, outro pintor que teve menor projeção é Escobar de Almeida que apresenta duas telas para exposição no Lyceu Benjamin Constant junto com uma tela de Carlos de Azevedo. As duas telas de Escobar foram entregues ao governador do Estado Paes de Carvalho, sendo uma pintura acadêmica de corpo nu e um busto. E por determinação do próprio governador as obras iriam figurar na exposição Benjamin Constant (O JORNAL, 1900) e posteriormente as telas passariam a integrar o acervo do Lyceu.

A Revista da Semana, edição especial sobre o Pará de 1908, coloca que: "Na alvorada da República quatro estrangeiros illustres, atrahidos successivamente ao Pará, plantaram, com successo, a sementeira da arte. Foram elles; De Angelis, Whidhoph, Barradas e Estrada.". O

texto vai além, destacando os pintores atuantes em Belém. Os citados são: Francisco Estrada, Maurice Blaise e Campofiorito como pintores estrangeiros. Carlos de Azevedo, Theodoro Braga, Lopes Pereira, Escobar de Almeida e Julieta França, pintores paraenses. Roberto Colin artista do Maranhão; Irineo de Souza e José Girard do Ceará e Libanio Amaral, de Pernambuco.

Em 1905 Antonio Parreiras veio a Belém, para expor no salão nobre do Teatro da Paz. Em 1906 Carlos Azevedo e Theodoro Braga também realizaram exposição no mesmo espaço. Ainda neste ano, Theodoro Braga fez mais duas exposições, de pinturas e aquarelas, antes de viajar para a Europa onde desenvolveu a pesquisa para a construção da tela encomendada pelo Intendente Antonio Lemos, cujo tema seria a Fundação da Cidade de Belém (BRAGA, 1934. p. 153). Em 1908 Theodoro Braga apresenta a tela que trouxe a público, expondo a pintura histórica para a sociedade belenense no Foyer do Teatro da Paz (FIGUEIREDO, 2001, p. 19):

Cabe ressaltar, que nas duas primeiras décadas do século XX, o foyer do Teatro da Paz tornou-se o grande palco para as exposições de pintores paraenses e pintores renomados que transitaram em Belém, como Joseph Cassé, pintor decorador contratado para realizar as pinturas parietais do Palácio do Governo, seguido de muitos outros como Francisco Aurélio de Figueiredo, Benedito Calixto, Joaquim Fernandez Machado, Lopes Pereira e Francisco Estrada. Para Figueiredo (2001, p. 46), "De um modo ou de outro os pinceis desses artistas, criavam, reproduziam e repercutiam o brado mais corrente na imprensa da época de que, uma cidade que se pretendia moderna, necessitava de uma arte moderna, expressando novas ideias e tendências".

A Exposição Escolar de Desenho e Pintura: iniciativa para estimular o gosto pela Arte/Artes Visuais

A cidade de Belém não dispunha de espaços para exibição das obras produzidas pelos artistas, que muitas vezes promoviam as exposições em suas residências e ateliês. Para Alves (2013, p. 31), as exposições foram acontecendo de forma gradativa em Belém, sendo seu apogeu por volta de 1907, no qual o Theatro da Paz foi muito utilizado como espaço expositivo de grande proporção. Para Meira (2018, p. 30), "o movimento artístico toma impulso e as exposições de arte passam a ocupar cada vez mais espaço no cenário da cidade" e muitas mostras de arte eram organizadas em lojas comerciais e livrarias, assim como em estúdios fotográficos e espaços alternativos. No segundo decênio de século XX o Theatro da Paz, se tornou palco de inúmeras exposições de renomados artistas estrangeiros e nacionais que

passaram pela cidade, além de ser o local onde figurava as exposições escolares, projeto proposto pelo governador recém-nomeado do partido republicano João Antônio Luiz Coelho, para o incremento os processos de ensino da Arte/Artes Plásticas ou Artes Visuais[3].

O sistema de Arte em Belém era desenvolvido pelo Estado e pela Intendência Municipal, como um reflexo do sucedido momento econômico pelo qual passava a região. É nesse ambiente profícuo para o desenvolvimento artístico na cidade, que o governador do Estado eleito, João Antonio Luiz Coelho em mensagem encaminhada ao congresso legislativo do Pará (1909) relata a criação e organização de uma exposição escolar de desenho com trabalhos feitos nas escolas públicas e particulares durante o período escolar, com o intuito de "estimular e desenvolver entre nós o gosto pelo estudo de desenho e pintura". Essa exposição foi inaugurada no dia 07 de setembro de 1909, em comemoração da Independência do Brasil e tinha a pretensão de ser organizada todos os anos. O Jornal Estado do Pará (1911) esclarece que na exposição escolar, tomavam parte todos os estabelecimentos públicos do estado, do município e casas de ensinos particulares. Esse primeiro certame foi realizado no salão de honra do Teatro da Paz, contou com a participação de 1.825 trabalhos com um total de 870 concorrentes. Número bastante expressivo, o que nos leva a pensar de que forma ocorria essa participação e se existia obrigatoriedade de participação por parte dos alunos ou simplesmente a presença era ocasionada apenas pelo estímulo desempenhado pelos professores. Como premiação o governador informa que fez "adquirir na Europa premios, consistentes em objectos utilizáveis na mesma arte, os quaes serão conferidos aos expositores dos melhores trabalhos". Acredita-se que sejam materiais e ferramentas (tintas, papéis, lápis, aquarelas e outros), de modo a estimular os alunos a darem continuidade aos processos artísticos.

O governador, em sua mensagem, manifesta interesse em recolher os trabalhos premiados para a criação de uma galeria oficial do Estado. Nasce aqui o escopo da criação de uma pinacoteca ou a semente ou projeção de um espaço museológico.

Na primeira exposição escolar, foram distribuídos 10 prêmios e 56 nomeações honrosas. Pastana participa dessa Exposição Escolar e recebe Diploma de menção honrosa com o trabalho de n° 336[4], possivelmente uma pintura, pois estava iniciando sua aprendizagem no campo das artes.

[3] Reporta-se neste artigo aos processos de ensino do campo da Arte, especificamente às Artes Plásticas e suas mudanças terminológica e conceitual na atualidade para as Artes Visuais. Especificamente o desenho ou as artes aplicadas, se considerarmos a classificação hierárquica entre Artes Maiores e as Artes Menores.

[4] Informação disponível no Diploma da Exposição Escolar existente no setor de Documentação do SIM/SECULT.

O Diploma foi conquistado pelo artista quando tinha apenas 21 anos. Primeiro registro que se tem notícia até então, concedido ao pintor durante sua vida acadêmica. Esse documento destaca as assinaturas dos artistas José Girard, José Sidrim, Theodoro Braga, Francisco Estrada, Paes Barreto, Carlos Custódio de Azevedo e José Irineo de Sousa que participaram como jurados do certame. O documento aponta alguns dos atores que configuravam a cena artística paraense da época, professores e artistas que estimulavam seus alunos a produção e a participação, quem sabe imbuídos pela compreensão da necessidade da arte na formação do homem dentro do novo espírito republicano.

No relatório de 1910, o governador Coelho, expressa que devido o êxito e grande sucesso da 1ª Exposição Escolar, que superou as expectativas dos mais otimistas, foi elaborada e assinado pelo Secretário de Estado e Instrução Pública uma portaria datada do dia 1 de julho de 1910, regulamentando a 2ª Exposição Escolar de Desenho acrescentando o nome pintura.

A segunda exposição Escolar de Desenho e Pintura acontece na mesma data, na qual se inscreveram para concorrer 454 expositores com 641 obras. Nesse certame foram concedidos 11 prêmios e 60 menções honrosas. O júri concedeu além das menções honrosas, 4 primeiros prêmios e 5 segundos prêmios.

Pastana incursionando nos experimentos pictóricos, no manejo com a paleta de tinta quase monocromática e na percepção da forma por meio da observação direta, também participou da 2ª Exposição, recebendo uma das menções honrosas com uma tela datada e assinada de agosto de 1910, cuja temática lembra um estudo de pintura de observação, tendo como modelo uma cabeça Greco/romana, assentada sobre uma pequena base circular de madeira.

Nova portaria é publicada, no jornal Estado do Pará (1911), detalhando a configuração da exposição escolar. Nesta portaria prevaleceu a data de abertura no dia 7 de setembro, na qual poderiam participar apenas alunos com trabalhos executados no Estado. A portaria estabelecia a constituição de duas comissões: um júri de admissão composto por três membros, responsável pela seleção e aceitação dos trabalhos, classificados de acordo com a natureza, ou seja, os trabalhos eram organizados seguindo a técnica utilizada pelos alunos; e um júri de premiação constituído de seis participantes, sendo este presidido pelo Secretário de Estado de Interior, a quem caberia julgar os recursos. O edital é composto de muitos detalhes, porém o mais interessante é que a portaria estipula que os membros do júri são impedidos de proferir

julgamento sobre os trabalhos de seus discípulos, de modo a manter certa idoneidade no processo da disputa.

A votação para premiação era feita por voto secreto e as menções honrosas por aclamação. Já aqui observa-se o detalhamento do certame, esclarecendo que a exposição ocorria em duas galerias separando as técnicas empregadas na elaboração dos trabalhos: uma de desenho e outra de pintura. A de desenho era subdividida nas secções de desenho a mão livre e desenho geométrico e de aguada. A galeria de pinturas possui as seções de pintura a óleo, a pastel e aquarela. Os trabalhos encaminhados pelos alunos deveriam ser rubricados por seus professores, de modo a garantir a autenticidade, portanto, os trabalhos deveriam vir com o boletim de remessa devidamente assinado pelos mesmos, sendo que cada aluno só poderia apresentar apenas três trabalhos.

Em cada seção das duas galerias, o governo conferia dois prêmios de distinção referente ao 1° e 2° lugar aos alunos que mais se destacassem pelo valor artístico dos trabalhos. O júri de premiação conferia menções honrosas em número determinado por eles. A portaria estabelecia que os participantes que obtivessem prêmios, seus trabalhos deveriam ser entregues ao governo para integrar uma galeria oficial, conforme descreve o Jornal do Estado do Pará (1911),"tendente a um estudo comparativo dos trabalhos obtidos com esse processo de estímulo e aperfeiçoamento artístico". Aqui já estava configurado o arcabouço da pinacoteca do Estado.

O júri de seleção da terceira exposição era composto pelos professores José Girard, Leonel Nogueira Lima e Carlos de Azevedo. Após a abertura da exposição, e depois de vários dias aberto à visitação pública, ela era novamente fechada para que a comissão julgadora concedesse a premiação da mostra estudantil.

Em 1911, concorreram a exposição escolar 970 trabalhos e foram conferidos pelo júri cinco primeiros prêmios e seis segundos prêmios, além do prêmio infantil e 95 menções honrosas. A 4ª exposição escolar de desenho ocorreu em 1912, na mesma data e local da anterior, participando 531 expositores com 1065 trabalhos, onde foram distribuídos 9 prêmios (BRAGA, 1934, p. 158).

Em 1913 não ocorreu a exposição escolar nos moldes estabelecidos pelo Estado. No entanto, aconteceu a Exposição Escolar de Desenho Pintura e Arte Aplicada, organizada por Theodoro Braga, que recolheu os trabalhos dos alunos para compor a mesma. Esta foi realizada no Teatro da Paz e foi constituída da seguinte forma: uma parte composta por alunos do Colégio "Progresso Paraense" que por sua vez estava subdividida em uma área destinada aos alunos do

curso primário (141 expositores) e uma área ao curso ginasial (66 expositores), outro espaço foi destinado para seus alunos particulares (16 expositores) e mais oito alunos do Centro Católico, a maioria operários. Nessa exposição uma parcela era dedicada a arte aplicada e é quase certo que Manoel Pastana tenha participado desse certame visto ainda morar em Belém e ser considerado um dos discípulos diletos de Braga. Já nesse ano, dava-se destaque a arte aplicada, como informa o jornal Estado do Pará (1913) que descreve o processo a ser seguido pelos alunos no qual deveriam desenhar a flor do natural, dando-lhe depois uma aplicação prática, e finalmente executar essa aplicação, o que Braga de fato acreditava ser a orientação para a arte nas escolas, seguindo um caminho do ensino profissionalizante.

A Exposição Escolar volta a ocorrer no ano de 1917 com 696 participantes e cerca de 1500 trabalhos e em 1918 a exposição ocorre no Teatro da Paz com 416 expositores em um total de 1246 trabalhos apresentados (BRAGA, 1934, p. 159).

A Exposição Escolar de desenho é citada nos relatórios dos Governadores sendo retomada em 1925. Nesse ano, Pastana participa não mais como aluno, mas como professor, como membro do júri juntamente com Antonieta Santos Feio, Palma Muniz, Carlos de Azevedo, José Girard, José Sidrim e Adolpho Pereira. Em 1927, é necessário destacar que além da participação das principais escolas públicas, participaram os cursos particulares de desenho de Manoel Pastana, Antonieta Santos Feio e Lassance Cunha, o que mais uma vez demonstra a colaboração que as Exposições escolares tinham no fluxo da circulação da Arte em Belém. Silva Neto (2014, p. 99) informa que o término da Exposição escolar, poderia estar ligado a crise financeira vivenciado pelo Estado naquela época. Era uma oportunidade para a formação dos alunos como artistas e uma maneira de melhorar a qualidade dos trabalhos e fomentar essa produção no Pará, desenvolvendo o "gosto pelo estudo de desenho e pintura, encorajando jovens alunos por meio de prêmios" (SILVA NETO, 2014, p. 99).

A exposição aconteceu também nos anos de 1928 e 1930 exercendo papel importante para o desenvolvimento das artes no Estado do Pará, até não ser considerada ação prioritária de governo para o desenvolvimento cultural das instituições de ensino e ser retirado de pauta.

Considerações finais

Pastana sofreu possíveis influências desse universo artístico da Cidade de Belém, na formação de um pensamento sobre a arte. Ele pode vivenciar várias exposições, conhecer os artistas que por aqui passaram e possivelmente pode apreciar a maior obra pictórica executada

por Theodoro Braga, artista que se tornou seu mentor, professor e amigo. Theodoro Braga com sua obra, já constituía mudanças na forma de ensinar e buscava construir outra história nacional tendo a Amazônia como referência. Para ele as mudanças chegariam por meio da instrução profissionalizante, sendo a arte ferramenta para as transformações que gostaria de implantar. Isso para Pastana foi fundamental, para buscar com tais influências e inspirações, seguindo os ensinamentos e preceitos estabelecidos pelo mestre, a constituição de uma linguagem artística própria até mesmo para poder avançar e ir mais além. Apresentou-se a exposição escolar e todo o seu contexto sociopolítico e cultural como parte de uma estratégia de fomento dos processos de ensino/aprendizagem em Arte no início do século XX, em Belém, destacando sua especificidade formal e expressiva, no intuito de iniciar uma historiografia do ensino da Arte em uma cidade da região Norte do Brasil.

Referências

ALVES, Moema de Barcelar. **Do *Lyceu* ao *Foyer***. Exposição de arte e gosto no Pará da virada do século XIX para o século XX.(dissertação mestrado), Niterói - RJ: Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, 2013.

ARTES e artistas: Escola de Bellas Artes. **O Paiz**. anno; XXI, n:7365. Rio de Janeiro. Quarta feira 07 dez.1904.

BELLAS artes. **O Pará**. anno 1, n.291. Belém do Pará. Sábado, 19 Nov. 1898.

BENTES, Dionysio Ausier. **Mensagem ao Congresso Legislativo do Estado** do Pará. Belém: Officinas Graphicas do Instituto Lauro Sodré, 1926.

BRAGA, Teodoro. A arte no Pará 1888-1918: Retrospecto histórico dos últimos trinta annos. **Revista do instituto histórico geográfico do Pará.** Volume VIII, anno 1933. Pará, 1934, p. 149-159.

CASOS e coisas. **O Pará**. anno 1; n. 292. Domingo, 20 nov. 1898.

CASTRO, Antonino E. de Sousa. **Mensagem apresentada pelo governador do Estado**. Pará/Brasil: officinas graphicas do instituto Lauro Sodré, 7 set. 1923.

COELHO, João Antonio Luiz. **Mensagem ao congresso legislativo do Pará.** Belém: Impressa official, 7 set. 1909.

COELHO, João Antonio Luiz. **Mensagem ao Congresso legislativo do Pará.** Belem: Impressa official, 7 set. 1910.

COELHO, João Antonio Luiz**. Mensagem ao Congresso legislativo do Pará.** Belem: Impressa official, 7 set. 1911.

DESPEDIDA. **Folha do Norte**. Belém, 20 jan. 1896.

DIPLOMA de Manoel Pastana. 1ª Exposição escolar de de desenho -menção honrosa, 1909.

ECHOS e noticias. **Folha do Norte.** Belém**,** jun. 1896.

EXPOSIÇÃO Benjamin Constante. **Folha do Norte** Belém, 9 jan. 1896.

EXPOSIÇÃO de desenho. **Jornal Estado do Pará**. Belém, anno I, n.132. Belém, quinta feira 10 agosto .1911.

EXPOSIÇÃO Escolar de Desenho e pintura. **Jornal Estado do Pará**, Belém, anno I, n.144, Quinta feira, 31 agos. 1911.

EXPOSIÇÃO Escolar de desenho, pintura e arte Aplicada. **Jornal Estado do Pará**. Anno III, n. 879. Belém do Pará, 8 set. 1913.

FACTOS. **O Jornal**, ano I, n. 72. Belém do Pará, quinta feira 29 nov. 1900.

FIGUEIREDO, Aldrin Moura. **Eternos modernos**: uma história social da arte e da literatura na Amazônia, 1908-1929. 2001. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

HERKENHOFF, Paulo. Design e Selva: o caminho da modernidade brasileira. In: **The Journal of decorative and Propaganda arts**. Miami: The Wolfson Foundation, 1995.

A FOLHA do Norte. Anno 1, n°.276. sexta feira, 2 out. 1896.

Jornal O PARÁ. Anno II; número 322. Terça feira, 27 de dezembro de 1998.

MEIRA, Maria Angélica Almeida de . **A paisagem como espólio**: Arthur Frazão e o grupo Utinga (1940-1960). Tese (doutorado em História Social da Amazônia)-Universidade Federal do Pará,2018.

MONTENEGRO, Augusto. **Mensagem ao congresso legislativo do Pará.** Belém: imprensa Oficial, 07 set. 1906.

O JORNAL, anno I, n. 51. Belém do Pará, quinta feira, 8 de novembro de 1900.

PALMEIRA, Amassi. **Texto datilografado** (datado e assinado). Belém, 04 de out. 1988. (Biblioteca Antonio Landi – MEP)

PEQUENOS echos. **Jornal A República**, ano II, n.538. Belém do Pará, sexta feira,12 out. 1900.

PROFESSOR de desenho. **Jornal A República.** anno 4. n.747, quarta feira, 15 nov.1893.

REVISTA da Semana, número especial do Pará. 1908 p. 60.

SARGES, Maria de Nazaré. **Belém:** Riquezas produzindo a Belle-Époque (1870-1912).Belém: Pakatatu, 2002.

SILVA NETO, João Augusto da. **Na seara das cousas indígenas:** cerâmica marajoara, arte nacional e representação pictórica do índio no trânsito Belém - Rio de Janeiro (1871-1929). Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

SIMIONI, Ana Paula Cavalcanti. Souvenir de ma carrière artistique: Uma autobiografia de Julieta de França, escultora acadêmica brasileira**. Anais do Museu Paulista**. História e Cultura Material. An. mus. paul. vol. 15 no. 1 São Paulo Jan./June, 2007.

MEMÓRIA, LIVRO DE ARTISTA, POIESIS E CARTOGRAFIA: PISTAS PARA COMPREENDER OS ELEMENTOS MOBILIZADORES DOS PROCESSOS DE CRIAÇÃO DE LIVRO DE ARTISTA

Camilla Fernanda da Fonseca[1] – UFPE/UFPB
Fabiana Souto Lima Vidal[2] – UFPE/UFPB

Resumo
O presente artigo compõe o Estado da Arte realizado para a pesquisa que vem sendo desenvolvida no âmbito do Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV - UFPE/UFPB). Partiu-se de categorias necessárias às reflexões e utilizadas como descritores: memória, livro de artista, poiesis, autopoiesis e cartografia. Recorremos à BDTD, aos eventos acadêmicos, ANPEd e ANPAP, além da Revista Cartema, publicação do PPGAV, tomando com recorte temporal, o período compreendido entre os anos de 2008 a 2018. De início, foi realizada a leitura de títulos e resumos e, com o objetivo de aprofundar o olhar, nos estudos que dialogam mais diretamente com o interesse da pesquisa em desenvolvimento, fez-se necessária a leitura das introduções ou dos textos na íntegra. O Estado da Arte proporcionou entender a necessidade de estudos que aprofundem o olhar para os processos artísticos em livro de artista e nos deixa pistas para os caminhos e processos vivenciados.
Palavras-chave: Estado da Arte. Memória. Livro de Artista. Poiesis e Autopoiesis. Cartografia.

Das mobilizações iniciais do estudo

O desejo de pesquisar sobre processos artísticos, partiu de uma necessidade inicial de observar meu próprio processo enquanto produção de memória, posto que esta temática sempre esteve presente na minha escrita e na minha poética, na busca constante por eternizar momentos. Neste movimento, (re)aproprio-me das memórias pessoais, na tentativa de reconstituir os rastros do passado, dando novos significados para que eles voltem a ter sentido no mundo e para mim.

Nessa direção, há uma tentativa de juntar vestígios de momentos passados quase esquecidos, como possibilidade de deixar viva uma lembrança. Então, na construção do meu processo criativo, busco reunir, reorganizar, relacionar essas memórias pessoais transformando-

[1] Camilla Fernanda da Fonseca, Mestranda no Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais da linha de pesquisa História, Teoria e Processos de Criação– UFPE/UFPB. E-mail: flordemaracujacamilla@hotmail.com
[2] Fabiana Souto Lima Vidal, Doutora em Educação. Professora de Artes Visuais do Colégio de Aplicação (UFPE) e do Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais – UFPE/UFPB. Vice-lider do Grupo de Pesquisa em Estudos Culturais e Arte/Educação (GPECAE). E-mail do(a) autor: fabiana.vidal@uol.com.br

as em proposição poética, utilizando dados da minha vida, a partir de lembranças imaginadas. Com isso, afirmo que o estudo e a produção artística que vem sendo elaborada com a pesquisa – "Trajetórias na construção do livro de artista" – em desenvolvimento no âmbito do Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais (UFPE/UFPB), parte do particular para encontrar ecos em outras vidas, em outros corpos, abre espaço para interpretações e para novos significados, ao transformar lembranças.

Mas, onde guardamos essas lembranças que fazem parte da nossa história e nos constituem? Normalmente, encontram-se em caixas, algumas vezes empoeiradas e guardadas no fundo de alguma gaveta. Dentro delas, cartas de amor, pequenos presentes, fotografias, diários com confidências... Quando revisitadas, essas memórias causam sensações de *déjà vu*, sentimentos inexplicáveis que fazem viajar no tempo e no espaço, reviver sensações de outras épocas e de momentos marcados do passado.

Além dos dispositivos materiais, elementos como os cheiros ou sabores podem acionar as memórias involuntárias, de caráter individual, sendo desvendadas ao longo da experiência, assim como afirma Nogueira (2017, p. 51) quando, em seu estudo, proporciona reflexões a partir de Marcel Proust no livro "No caminho de Swann", vejamos:

> Aquele gosto era o do pedaço de madalena que nos domingos de manhã em Combray [...] minha tia Leónie me oferecia, depois de o ter mergulhado em seu chá da Índia ou de tília, quando ia cumprimentá-la em seu quarto" (PROUST, 2006, p. 71). Ou seja, ao ter contato com o gosto dos biscoitos com o chá, a memória involuntária se manifestou inesperadamente, foi evocada.

Enquanto na passagem destacada, vemos que a lembrança pode ser evocada involuntariamente, em um objeto artístico essas sensações podem ser provocadas, mas, ainda sujeitas às experiências individuais e a própria interação entre o objeto e o espectador. Sobre isso, os debates da contemporaneidade esclarecem sobre a noção do espectador não mais visto como um ser passivo da proposição do artista, mas também como coautor e produtor de significados da poética, ou seja, "a noção de 'arte de participação' tem por objetivo encurtar a distância entre criador e espectador" (PLAZA, 2003, s.p, grifos do autor). Nesse contexto, o livro de artista ou livro-objeto surgem como categoria de arte com grande potencial narrativo e sequencial que desvela-se ao passo da experiência. Também podem sugerir uma interatividade, provocar atravessamentos entre as histórias de quem o produz e as histórias de quem interage.

Silveira (2008), em seu texto "A página violada: da ternura à injúria na construção do livro de artista", faz um panorama não apenas do nosso imaginário do que é um livro, mas também da grafia, do conceito, do corpo físico do livro-objeto e leva-me a entender que a relação com um livro pode ser um deleite. A autora também exprime o poder que eles têm, levando-me a recorrer às memórias de antes, como apreciadora do trabalho feito por outras mãos e, neste momento, de processo de pesquisa, tento construí-los em sua errância. O livro-objeto chama minha atenção pelo contato direto entre o observador e o objeto artístico permitindo assim que cada um tenha uma experiência particular, única.

No decorrer do processo de pesquisa, evidencia-se o caráter cartográfico pela necessidade de caminhar pelo espaço e de me deixar afetar por ele, da busca pelas rotas vividas. A partir de então, esses atravessamentos indicaram possibilidades do caminho de pesquisa, deixando pistas para a produção artística a ser realizada, tornando esse rememorar tão participante, onde a sensação do "novo", deixada por este lugar no qual se insere a elaboração do livro-objeto, o Mestrado, ainda há algo de conhecido que já existia nas memórias e experiências e que precisam ser retomadas, revisitadas, cartografadas.

Elementos norteadores do processo metodológico

Na construção do Estado da Arte, fez-se necessário buscar os estudos em torno da temática de interesse, mobilizada pelos elementos supracitados e por uma das questões mobilizadoras da investigação – Como as memórias são acionadas como mecanismo de criação poética do livro de artista? – a fim de buscar entender os rastros deixados por pesquisas, para com elas dialogar, traçar mapas e delinear recortes, ampliá-las.

A investigação foi realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), nos anais dos eventos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e dos encontros da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP); e, por fim, na Revista do Programa de Pós-graduação em Artes Visuais da UFPE/UFPB – Revista Cartema. Como recorte temporal, foi delimitado o período de 2008 a 2018, tomando os seguintes descritores: memória, poiesis e autopoiesis, livro de artista e cartografia, com enfoque em processos artísticos e escritas de si. Vale destacar que, para a construção inicial do Estado da Arte, nas teses e dissertações, me detive nos títulos e nos resumos, contudo, para aprofundar o olhar, nos estudos que convergem para o interesse da pesquisa que vem sendo desenvolvida,

fez-se necessário a leitura das introduções. Já nos textos dos eventos acadêmicos e das revistas, foi realizada a leitura do texto na íntegra.

Paralelamente ao Estado da Arte, é possível afirmar que já existe uma vasta discussão acerca da memória em diversas áreas do conhecimento, sendo Henri Bergson (1999) importante pesquisador da área. Além dele, temos também Maurice Halbwachs (1968), e no Brasil, Ecléa Bosi (2003). Destes autores(as), destaca-se aspectos da obra "Memória Coletiva" de Halbwachs (1968, p. 47), como, o limite entre a memória individual e a memória coletiva que servem de base para a pesquisa em construção, pois, segundo este autor, para que as memórias pessoais sejam suscitadas, recorremos às memórias do coletivo já que, por vezes "estamos então tão bem afinados com aqueles que nos cercam, que vibramos em uníssono, e não sabemos mais onde está o ponto de partida das vibrações, em nós ou nos outros".

Dos achados do estudo

Como dito anteriormente, busquei por trabalhos que estivessem em consonância com o desejo de pesquisa e, utilizando o termo memória como descritor, foram encontrados 90 estudos, destes, apenas cinco faziam os cruzamentos adequados a zona de interesse, sendo, três voltadas para processos artísticos, um sobre autobiografia e um sobre memória olfativa.

O estudo desenvolvido por Gomes (2009) no PPGARTES - UERJ, traz reflexões acerca do processo artístico conjuntamente aos conceitos de poeira, melancolia, *flânerie* e memória. A autora comenta a relação vida e morte representada sobre a imagem da poeira, sobre isso ela diz que "a poeira seria como um símbolo de morte e vida, de transformação entre um lugar que não é mais o que era antes e que pode ser uma coisa nova a qualquer momento[...] e o que virá nunca será igual aquilo que se foi (GOMES, 2009, p.29). Neste fragmento, percebe-se a ideia de mudança como irreversível, algo que já aconteceu, mas que não retorna a acontecer da mesma forma que antes, e isso é de grande interesse para a produção artística que vem sendo desenvolvida, o livro-objeto, uma vez que trata a temática da mudança com a qual pretende-se dialogar. Gomes (2009, p.30) também acrescenta que "os restos frágeis tentam reproduzir o que havia ali. Ao mesmo tempo, percebe-se o vazio, a sensação de não-existência, de alguma coisa que tenta resistir, mas não consegue".

Em Rovina (2008) o debate desenvolve-se em torno do artista como produtor e sujeito da própria obra, relacionando autobiografia e poética, além de evidenciar o potencial que o

artista tem de ser um colecionador, organizador de lembranças, fazendo os devidos ajustes para que alcance seu objetivo, a exemplo do que diz sobre autobiografia:

> Nesta poética o autor acumula as funções de narrador e sujeito. Ele arquiva, seleciona e interpreta dados da memória. Com esta constante construção de lembranças segue uma constante construção identitária. Pode o autor ser objeto de seu próprio texto? Cultivar ou destruir rastros e vestígios faz o autor lidar com o limite da vida real e fictícia (ROVINA, 2008, p.1. Grifo nosso).

No fragmento, a pesquidadora traz o autor como produtor de lembranças reais e criadas. Isso resume as ideias pensadas para a produção de um objeto artístico onde o real e fictício estejam amalgamados, a ponto que haja não apenas a construção do objeto, mas também de mim mesma.

É importante destacar também a produção de Nogueira (2017), ainda que o seu texto trate sobre a produção e a história da artista Josely Carvalho, traz um elemento importante e que salta os olhos quando enfatiza os cheiros como elemento compositório. Uma obra que não se apoia apenas no visual para acontecer, mas que traz elementos extra-sensoriais. Esse aspecto suscita a lembrança de uma instalação exposta na 2ª edição da exposição "*Tramações:* Cultura Visual, Gênero e Sexualidade", ocorrida em 2018 na galeria Capibaribe do Centro de Artes e Comunicação da UFPE, da qual participei. Nesta produção intitulada "Segredos", apresentada pela artista/docente Luciana Borre, havia uma Bíblia localizada no centro da instalação sobre um suporte de madeira e coberta de intervenções, ao lado, pendurado, havia um pequeno saco com cravos. Ao folhear as páginas, o saquinho com cravos balançava espalhando o perfume, evocando imagens que iam além da obra, provocando todos os que interagiam com o objeto. Essa relação de sensações provocada, vai ao encontro de Nogueira (2017, p. 39), quando diz que a "experiência perpassa, também, o estímulo sensorial, rumando para uma expansão interna e conscientização do corpo, do indivíduo como um todo, trazendo à tona as subjetividades e as experiências vividas pelo participante".

Buscando a interação entre o participante e a obra, me deparei com o trabalho acadêmico/poético "Afeto e derivações" de Quintella (2014), no qual, o autor, ao mesmo tempo em que traz uma escrita poética, intercala textos cheios de afeto e sentimento com o debate acadêmico, revelando que um texto acadêmico pode ser também plasticamente escrito. Já no texto "Deslizamentos e desnudamentos do sujeito, ao ritmo de sístoles e diástoles do tempo", Gozzer (2010, p. 6) busca compreender como acontece a autorrepresentação no processo

artístico, para tanto, discute "desterritorialiação de conceitos como memória, identidade e autoria", além de apresentar alguns questionamentos que percorreram a busca do processo artístico autoral, quando diz:

> Percebia a necessidade de encontrar referências de outra ordem, a saber, referências que me dissessem das dificuldades inerentes à criação, à questão da identidade e da alteridade, o inacabamento e a sensação de vazio no processo, ou seja: procurava encontrar referências que me amparassem em relação a um impasse que é a constatação de uma crise no interior da poética, como espelho ou indicação de uma crise no interior do sujeito (GOZZER, 2010, p.13).

Até iniciar a pesquisa, igualmente à pesquisadora supracitada, eu sentia falta de estudos que me amparassem em relação à construção de livros-objetos e seus desdobramentos. Assim, dando continuidade no Estado da Arte, iniciei a busca pelo descritor "livro de artista". Foram encontradas apenas 42 pesquisas sobre livros de artista. Dentre essas, destacam-se quatro estudos em consonância com o foco de interesse. O que me leva a compreender que a pesquisa em desenvolvimento, contribui para ampliar os debates e olhares, propiciando reflexões sobre a memória como propulsão criadora de livros-objeto.

Os estudos de Fiera (2015), pelo PPGAV - USP chamou atenção, pois, para além da construção do livro-objeto, leva em consideração o espaço expositivo. Isso vai ao encontro de Panek (2005, p.1) quando diz que "o livro de artista vem substituir as paredes dos museus, dos salões e das galerias e, por ser uma mídia móvel, passa a ter uma função mais abrangente no que se refere à apresentação pública". Esta autora também trata sua produção artística como algo que extrapola a barreira do livro e passa a ser uma instalação. Mais especificamente, esse elemento remeteu à minha participação na 2ª Edição da Exposição *Tramações*, posto que o objeto artístico apresentado, intitulado "Queime", rompeu com as fronteiras entre livro de artista e instalação, gêneros combinados, fundidos, em uma só produção.

Por sua vez, Neves (2009), na pesquisa elaborada no Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica da PUC-SP, faz uma abordagem do livro-objeto como uma linguagem híbrida de criação. A pesquisadora buscou compreender como esse processo ocorre utilizando-se da Crítica Genética[3] de Cecília Salles. Destaco a descrição do livro-objeto

[3] Segundo Cecília Salles, no livro Redes da Criação – Construção da obra de arte, 2008, a crítica genética busca analisar a obra a partir da sua criação.

realizada por Neves (2009, p.25, grifos nossos), na qual ressalta, a pluralidade das obras em formato de livro de artista e que se assemelha a perspectiva que venho buscando, vejamos:

> Páginas de histórias, de imagens, de carne, de feltro, de metal, de pedra, em tecido, sem papel, de entalhes, com furos, sem letras, imóveis, emprestadas, remodeladas, reformatadas, emolduradas, com falhas, com faltas, inertes, soltas, interativas. Não páginas. [...] Do livro ao não-livro. Corrompido, oblíquo, desintegrado, esfacelado, reconfigurado, recontextualizado, apropriado. Para tocar, para não ler, para não saber, para reconhecer, para não ver. Ou próprio, fiel, igual, portátil- sabotagem. São tantos.

Em outro estudo encontrado, realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Artes da UFPA, Souza (2014) fala da criação de um livro de memória que mescla imagens e palavra. Neste estudo, a pesquisadora aborda o processo criativo a partir dos métodos cartesianos, pois:

> Tanto cientistas quanto artistas precisam de um espaço, um laboratório, um atelier para suas experimentações. O texto é esse lugar. Será nosso espaço de experimento, "espaço de tentativa", ambiente diastólico que assume a fonte de pesquisa científica como potência poética (SOUZA, 2014, p.16-17, grifos da autora).

Essa abordagem interessa a pesquisa em desenvolvimento, uma vez que trata também da produção de um objeto artístico, além da ideia de laboratório em um processo de produção artística, onde se experimentam técnicas e formas de produzir um objeto artístico, do esboço ao estágio final. Já na pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da USP, Vilela (2015, p. 22) adentra no estudo do seu processo de criação poética expondo as "inquietações - do atelier e do pensamento - para exposição e escrita". Por fim, a última pesquisa encontrada foi realizada em uma universidade do Nordeste, UFPE. Neste estudo, Filho (2015) adentra nas produções artísticas do artista visual, Sebastião Pedrosa – artista pernambucano que também foi docente do Curso de Licenciatura em Educação Artística/Artes Plásticas, atualmente, Licenciatura em Artes Visuais da UFPE –, na qual o pesquisador trata do aparecimento da escrita na obra de Pedrosa e dos textos como objetos da visualidade.

Após o levantamento dos descritores, memória e livro de artista, voltou-se o olhar para áreas adjacentes, mas não menos importantes para a realização do estudo em andamento, a saber, poiesis e autopoiesis e cartografia. Sobre poiesis foram encontrados 70 pesquisas, destas, apenas uma adentrava no estudo da autopoiesis, no entanto, o referido estudo se distancia das discussões necessárias à pesquisa em desenvolvimento. Também foi encontrado o estudo de

Silva (2018), "A questão da contemporaneidade nas artes: Heidegger e a Poiesis", a qual contribui para o entendimento da poiesis como elemento do processo de produção artística.

Para o estudo da cartografia nos processos artísticos, tomei como aporte "Arquitextura dos afetos: escrileituras sobre desenhos de artista-professor" de Jorge Eiró (2014), uma vez que o autor traz elementos que perpassam a pesquisa em desenvolvimento, tanto em relação à forma de escrita, quanto à escolha teórica pela cartografia. Sobre cartografia, na BDTD, foram encontrados 3534 estudos, no entanto, nenhum com recorte para a produção de livros de artista.

Dando continuidade, passei a buscar nos anais dos eventos acadêmicos citados anteriormente, ANPEd e ANPAP. Quanto à ANPED, mesmo sabendo que é um evento acadêmico do campo da Educação, foi escolhido, por entender a possibilidade de encontrar textos que ampliem os olhares para a pesquisa e para a produção artística que vem sendo desenvolvida. Por sua vez, a ANPAP, trata-se de um evento que busca incentivar a pesquisa científica, artística e educativa e reune artigos de artistas/docentes/pesquisadores. Quanto aos achados, com o recorte dado, nenhum artigo foi encontrado nos anais da ANPEd, por outro lado, na ANPAP, foram encontradas seis pesquisas relacionadas ao interesse em estudo.

No 17º encontro da ANPAP, "Panorama da Pesquisa em Artes", no artigo "Arte, tempo e memória", Arantes (2008) aborda a relação do tempo com a cultura e a sociedade, a sensação de que o tempo está cada vez mais acelerado, instantâneo; e busca entender o espaço da memória nesse contexto. Assim como o autor, penso que, enquanto a maior parte das pessoas buscam coisas passageiras e instantâneas, na contramão disso, me apego aos detalhes. Sobre este aspecto, Arantes (2008, p.609) diz:

> A sensação de que tudo que é sólido desmancha no ar raramente foi tão sentida. A lógica do instantâneo e do curto prazo não somente contamina a produção material (estamos cada vez mais imersos na cultura da produção de fast foods e enlatados) mas, também, as relações interpessoais, que, como mostra Bauman (2001) parecem não mais durar.

No 18º encontro ANPAP, "Transversalidade nas Artes Visuais", destaca-se o texto de Portela (2009), "Livro de Artista: Uma poética de Expressões Plurais", no qual fala sobre seu processo criativo na obra "Receitas do Papalagui", livro de artista desenvolvido durante o seu Mestrado. O pesquisador/artista partiu da palavra "impressões" para falar sobre processo, diversidade de práticas, além das mudanças de ideias, dos materiais disponíveis e conceitos artísticos. Também aborda as memórias de vida e os processos artísticos o que, segundo ele,

"puseram à prova a relação entre o fazer e o pensar, buscando na teoria a fundamentação dos limites e na prática artística a arte de fazer descobertas" (PORTELA, 2009, p.184). As contribuições deste estudo leva-me a perceber que o mesmo se encontra em total convergência com aspectos inerentes ao processo de pesquisa e produção artística que venho vivenciando.

No 20º encontro ANPAP, "Subjetividade, utopias e fabulações", ocorrido em 2011, foram encontrados dois textos, sendo eles, "Comunicação, memória, e processo: os diálogos internos revelados nos cadernos de artista" de José Cirillo e "Arte e leitura na apropriação artística de livros e livros de artista de Waltércio Caldas: uma discussão" de Cíntia Moreira. Cirillo (2011, p. 1415) fala sobre a relação entre as experiências vividas pelo artista e as memórias dos objetos, aborda o caderno de artista como comunicador e, por fim, trata a mediação entre a memória pessoal do artista, relações culturais e o âmbito mais geral do público ou das massas, elementos melhor explicados no trecho a seguir:

> Como índices dessa relação comunicativa, os documentos e arquivos do processo de criação revelam mais que a interlocução íntima desses artistas; eles dão também pistas de como se estabelece uma interação com o outro, pois a obra de arte carrega em si a expectativa da recepção. Configura-se, pois, um diálogo com seus semelhantes. Há uma inquestionável tendência para o outro.

A partir da citação, evidencia-se que o objeto artístico tem um valor comunicativo que atravessa o âmbito pessoal do artista e caminha ao encontro do outro, fazendo relações com as experiências vividas pelo espectador, o que corrobora a discussão anteriormente trazida sobre a ideia de interação possível nas produções contemporâneas.

Por sua vez, Moreira (2011), analisa os livros objetos de Waltércio Caldas, a partir de categorias discutidas por Paulo Silveira. Segundo Moreira (2011, p.1548), para Silveira "o livro de artista se refere ao livro, de um lado, quando se pensa como categoria artística ou campo teórico da arte. De outro, quando se refere à forma matérica, e a cada livro em particular". Esse aspecto converge para o momento atualmente vivenciado na pesquisa, uma vez que não estou em busca das classificações dadas à categoria "livro" dentro da arte.

No 22º encontro ANPAP, "Ecossistemas estéticos", foi encontrado apenas um artigo cuja temática apareceu com menor frequência nos debates teóricos encontrados durante a construção do Estado da Arte, a autopoiesis. O artigo "A autopoiese: ainda para pensar a arte como sistema" de Nara Cristina Santos, trata da arte como sistema, com referência na autopoiese e, mesmo dando um enfoque à tecnologia, traz uma visão sobre o que é uma

produção que parte de si. Sobre isso, diz que "uma organização autopoiética é aquela em que existe uma produção contínua de si mesmo e não existe separação entre produtor e produto, pois o ser e o fazer são inseparáveis nesse modo específico de organização" (SANTOS, 2013, p. 2286). Esse estudo, reforça a ideia presente da importância de se costurar as relações entre as vivências pessoais e a produção artística como algo que, na contemporaneidade ganha espaço e, no estudo em desenvolvimento, constitui-se como uma zona de interesse.

Em 2017, no 26º encontro da ANPAP, "Memórias e InventAÇÕES", realizado na cidade de Campinas, foi encontrado o texto "Lembranças diluídas: escritas-desescrita" de Maria Heloisa Angeli que trata a relação dos escritos como elementos poéticos, aborda a eficácia dos mesmos e a importância de preservá-los, e o valor do esquecimento.

Por fim, finalizando o Estado da Arte, realizou-se um levantamento em todas as edições da Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais - UFPE/UFPB, entre os anos de 2012 e 2018. No referido perído foi encontrado apenas o artigo "Livro-Arte: uma possível aproximação", de autoria de Marina Attiná Jozala Barros, na qual a autora faz uma análise da própria produção de livros-arte e estabelece relação com o trabalho da artista Luise Weiss. Ademais, debate como o livro-arte está presente na produção artística brasileira apesar das poucas abordagens pelos teóricos brasileiros.

Considerações finais

A partir do Estado da Arte realizado é possível perceber que nos últimos 10 anos, a categoria memória está presente em uma grande parcela de pesquisas, seja ela coletiva ou individual, unindo-a a conceitos como preservação, esquecimento, identidade, narrativa, dentre outros. Por sua vez, na categoria livros de artista, mesmo sendo o livro de artista/livro-objeto um tipo de produção artística que vem ganhando cada vez mais espaço no mundo da arte, para a construção do Estado da Arte, deparei-me com pouco material que trabalhasse com processo criativo nesta categoria. Percebeu-se também que parte das pesquisas encontradas ainda ficam reservadas às regiões Sul e Sudeste, levando a entender a importância de estudos que se voltem à produção de livros de artista/livro-objeto nas demais regiões do País, possibilitando assim, aumentar o repertório de debates sobre a temática. Mesmo aspecto evidencia-se quando buscou-se estudos orientados pelos termos poiesis e autopoiesis, pois ainda foram poucos os trabalhos, evidenciando que existe um vácuo de estudos com esse recorte e a necessidade urgente de pesquisas nessa área.

Por fim, ainda conclui-se que nas pesquisas encontradas sobre livros de artista/livros-objetos, poucas se debruçam sobre a questão da produção do objeto artístico através do olhar do artista. Já a memória e as poéticas de si aparecem como grandes propulsoras artísticas abrindo espaço para produções que necessitam cada vez mais da participação do espectador. Também é possível concluir que existe um viés cartográfico cada vez mais visível dentro da arte.

Referências

ARANTES, Priscila. **Arte, tempo e memória**. Florianópolis: Anais do 17° Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 2008.

BERGSON, Henri. **Matéria e Memória.** 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes: 1999. (Coleção tópicos).

BOSI, Ecléa. **O Tempo Vivo da Memória:** Ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

CIRILLO, José. **Comunicação, memória e processo**: os diálogos internos revelados nos cadernos de artista. Rio de Janeiro: Anais do 20º Encontro Nacional da Associação de Pesquisadores em Artes Pláticas, 2011.

EIRÓ, Jorge. **Arquitextura dos afetos**: escrileituras sobre desenhos de artistas-professores. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2014. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/5377/1/Tese_ArquitexturaAfetosEscrileituras.pdf>. Acesso em 01/08/19.

FIERA, Kátia. **O espaço do papel e o papel do espaço na construção do livro de artista**. Dissertação (Mestrado) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: < https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27159/tde-24112015-102346/publico/KATIAFIERA.pdf>. Acesso em 01/08/19.

PANEK, Bernadette. **O livro de Artista e o museu Livro de Artista**: uma integração entre poetas e artistas. Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Curitiba: Anais do IV Fórum de Pesquisa Científica em Arte Curitiba, 2006. Disponível em:< https://pt.scribd.com/document/167992959/Bernadette-Panek >. Acesso em 01/08/19.

FILHO, Augusto Barros. **Vestígios da escrita nos livros de artista de Sebastião Pedrosa**. Dissertação (Mestrado) – CAC, UFPE, Recife, 2015. Disponível em: < https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/17467/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20-%202016%20com%20ficha%20catalogr%c3%a1fica%20-%20sem%20assinaturas.pdf>. Acesso em 01/08/19.

GOMES, C. N. M. **A impermanência do processo**: poeira, caminhos, objetos. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: < http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1214>. Acesso em 01/08/19.

GOZZER, C. M. F. S. Deslizamentos e desnudamentos do sujeito, ao ritmo de sístoles e diástoles do tempo - análise processual de objetos autorrepresentacionais. Universidade

Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, 2010. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/284975>. Acesso em 01/08/19.

HALBWACHS, Maurice. A memória Coletiva. Editora Vertice. São Paulo: 1990.

MOREIRA, Cíntia. **Arte e leitura na apropriação artística de livros e livros de artista de Waltércio Caldas**: uma discussão. Rio de Janeiro: Anais do 20º Encontro Nacional da Associação de Pesquisadores em Artes Pláticas, 2011.

NEVES, Galciane. **Tramas comunicacionais e procedimentos de criação**: por uma gramática do livro de artista. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/5179>. Acesso em 01/08/19.

NOGUEIRA, D. W. **As participações e a evocação de memórias olfativas na produção da artista Josely Carvalho**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, 2017. Disponível em: < http://repositorio.ufes.br/handle/10/8502>. Acesso em 01/08/19.

PLAZA, Julio. **Arte e interatividade**: autor-obra-recepção. 2003. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-53202003000200002>. Acessado em: 18 ago. 2019.

PORTELA, A. C. A. **Livro de Artista**: uma poética de expressões plurais. Salvador: Anais do 18º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 2009.

QUINTELLA, J. P. T. **Afeto e derivações**. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7708>. Acesso em 01/08/19.

ROVINA, M. R. P. **A poetica autobiográfica na arte contemporânea**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/284682>. Acesso em 01/08/19.

SALLES, Cecilia Almeida. **Redes da Criação**. Construção da obra de arte. São Paulo: Horizonte, 2008. Disponível em: <http://sciarts.org.br/curso/textos/redes_criacao_final_grifado.pdf>. Acesso em 12/08/19.

SILVA, F. E. M. **A questão da contemporaneidade nas artes**: Heidegger e a poiesis. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, 2018. Disponível em:< http://repositorio.ufes.br/handle/10/10146>. Acesso em 01/08/19.

SILVEIRA, Paulo. **A página violada**: da ternura à injúria na construção do livro de artista. [online]. 2ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. Disponível em:< http://books.scielo.org/id/2pwn4/epub/silveira-9788538603900.epub>. Acesso em 01/08/19.

VILELA, J. F. **O movimento de translação de um artista em torno do próprio trabalho**. Dissertação (Mestrado) - Escola de Comunicações e Artes, USP, São Paulo, 2015. Disponível em: < http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27159/tde-14012016-105213/publico/JimsonVilelaVC.pdf>. Acesso em 01/08/19.

MULHERES NA ARTE: AMPLIANDO REFERÊNCIAS DA HISTÓRIA PARA O ENSINO DA ARTE

Julia Rocha[1] – UFES
Margarete Sacht Góes[2] – UFES
Helena Pereira Barbosa[3] – UFES

Resumo
O presente trabalho reflete sobre questões de gênero na história e no ensino da arte, partindo de pesquisa realizada no âmbito do Núcleo de Artes Visuais e Educação do Espírito Santo. Com o objetivo de difundir as ações desenvolvidas nos projetos realizados pelo Núcleo criou-se a plataforma de comunicação na qual semanalmente publicam-se trabalhos de artistas presentes no acervo da biblioteca do NAVEES. Ao identificar a menor representação de mulheres artistas nestes materiais a coluna passou a ter um recorte específico, voltado para a valorização do trabalho de artistas do gênero feminino. Ancoradas na discussão do discurso decolonial e de gênero, este texto passa por discussões de Amaral (2019), Carvalho; Moreschi; Pereira (2019), Dias (2005) Fernández-Cao (2008), Hooks (2013), Moura (2017) Rago (2004) e Saffioti (2011), visando questionar a falta de representação das mulheres nos livros de arte e a propor uma arte/educação dentro de uma perspectiva feminista.
Palavras-chave: História da Arte. Decolonialidade. Gênero.

História sem letra maiúscula e no feminino

"*Os livros de história da arte não apresentam as mulheres*", "*A história da arte é contada pelos homens*", "*Mulher só entra em Museu se estiver representada nua*", foram algumas das frases que recorrentemente ouvimos sendo proferidas enquanto professoras e

[1] Julia Rocha é Doutora em Educação Artística pela Universidade do Porto, Mestre em Artes e Educação pela Universidade Estadual Paulista e Licenciada em Artes Plásticas pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Atualmente é professora da Universidade Federal do Espírito Santo. Realiza pesquisa sobre o ensino da arte na contemporaneidade, mediação cultural, relações entre museus e escolas, avaliação de propostas educativas no campo das artes visuais e formação de professores. Coordena o Núcleo de Artes Visuais e Educação do Espírito Santo - NAVEES - e o Grupo de Pesquisa Entre - Educação e arte contemporânea. pjuliarocha@gmail.com

[2] Margarete Sacht Góes é Doutora em Educação, Mestre em Educação na linha de pesquisa Educação e Linguagens, Licenciada em Educação Artística e Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Atualmente é professora da Universidade Federal do Espírito Santo. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino da Arte na Educação infantil (GEPAEI) e realiza pesquisas locais e nacionais sobre o ensino da Arte para esse segmento da Educação Básica, além de produzir materiais educativos e teóricos que contribuem para a formação inicial e continuada de professores. magsacht@gmail.com

[3] Helena Pereira Barboza é estudante do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Espírito Santo. Bolsista do edital Projetos Especiais de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão, atuando entre 2018 e 2019 no Núcleo de Artes Visuais e Educação do Espírito Santo - NAVEES. helena.pbarboza@gmail.com

estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais. A certeza de que o campo da história da arte não abarcava um local de discussão aberto, mas sim excludente, masculino, europeu e norte-americano conquistou espaço de debate e provocou a criação de um exercício de pesquisa que visa recontar esta história.

A reelaboração do processo narrativo de documentação artística passou a ser feita como parte do projeto de extensão "Interfaces do Ensino da Arte", realizado no âmbito do Núcleo de Artes Visuais e Educação do Espírito Santo - NAVEES da Universidade Federal do Espírito Santo, com a necessidade de repensar a história da arte, desfazendo-se de suas letras maiúsculas que se associam a uma única história, de uma única arte. No lugar disso, busca-se construir um discurso mais plural, que pense em histórias das artes, produzidas pelos mais variados sujeitos, nos mais diferentes contextos e das mais distintas formas.

Para tal, foi analisada a coluna "Terça da arte", que semanalmente apresenta mulheres artistas que fazem parte da coleção de livros da biblioteca do NAVEES. A ação nasceu como forma de divulgar os volumes disponíveis para empréstimo, mas refez-se como exercício de pesquisa para a promoção do trabalho de mulheres que produzem no campo da arte, seja no decorrer da história passada ou afinada com as questões postas pela contemporaneidade.

A reflexão elaborada no texto se alinha com as discussões de decolonialidade, educação feminista e questões de gênero que têm sido elaboradas no campo da arte e da arte/educação. A ampliação das discussões no campo teórico encontra aqui reverberações em ações práticas de revisão da literatura até então difundida, partindo de um acervo universitário como amostra da premissa que estamos defendendo: onde estão as mulheres artistas?

Rever a história

A pesquisa "A HISTÓRIA DA _RTE", realizada por Ananda Carvalho, Bruno Moreschi e Gabriel Pereira (2019) analisaram onze livros de história da arte utilizados em cursos de graduação de Artes Visuais no Brasil, visando refletir quantitativa e qualitativamente sobre as lacunas que estes volumes apresentam na documentação. Partindo de uma perspectiva das novas leituras para a história da arte e ancorando-se a partir de um ponto de vista dos estudos pós-coloniais, os pesquisadores registraram dados alarmantes no que diz respeito a representatividade de grupos não dominadores nestes livros.

Como resultado inicial, Carvalho; Moreschi; Pereira (2019, p. 3) chegaram a conclusão de que a história da arte é "[...] uma área das ciências humanas em que se constrói uma narrativa

sobre a criação de objetos e experiências realizados, em sua maioria, por homens, brancos, europeus e estadunidenses (alguns, gênios)". Dentre os dados da pesquisa, Carvalho; Moreschi; Pereira (2019, p. 3-4) apresentam que: "De um total de 2.443 artistas, apenas 215 (8,8%) são mulheres, 22 são negras e negros (0,9%), 645 são não europeus – e, desses, apenas 246 são não estadunidenses. Em relação as técnicas utilizadas, 1.567 artistas são pintores (64,10%)". Ainda que, no presente artigo, o recorte dê mais ênfase para a (falta de) representatividade de mulheres no campo da história da arte, cabe ressaltar os demais dados que foram acusados pela pesquisa, "[...] Com esses e outros resultados encontrados, o projeto preenche uma lacuna nos estudos que problematizam a História da Arte oficial ao mensurar de fato o tamanho da exclusão presente na bibliografia do campo".

Diante desses dados e da necessidade urgente de revisar as referências que envolvem o campo da história da arte e do ensino da arte, propõe-se esta reflexão e a análise da estratégia que tem sido elaborada dentro do projeto de extensão. A proposta de reformulação do recorte de gênero que o campo da arte aborda se faz necessário por conta do longo processo de silenciamento que as mulheres sofreram no decorrer da história. Marián López Fernández-Cao (2008, p. 72) lista aspectos que precisam ser revistos neste campo:

> Para isso, dentro da história da arte pretende: revisar o modo como se representou a mulher na história; estudar como tem variado esse mero "simbólico", que características icônicas, iconográficas, iconológicas, retóricas, simbólicas vem sendo tomadas; reconhecer estereótipos, clichês, arquétipos na figuração feminina; encontrar e fazer patentes as criações feminina; oferecer às próximas gerações uma história da arte menos individualista, etnocêntrica e androcêntrica; oferecer um nova maneira de construir uma biografia de artista como modelo; e analisar a maneira pela qual se escreveu sobre a vida das artistas.

A reconfiguração da história da arte busca, para além da ampliação em relação aos aspectos geográficos e étnicos, dar conta também de uma atualização das referências focando nas questões de gênero, desenvolvendo cada um desses pontos descritos por Fernández-Cao (2008). Para tal, serão analisadas individualmente estas sugestões de revisão do recorte limitado que a história da arte registra. O primeiro ponto mencionado pela autora diz respeito a necessidade de revisar as menções de artistas mulheres e iniciar por uma mudança no modo como se representou a mulher na história. Relegada a segundo plano e abrigada na autoria dos grandes nomes da história antropocêntrica, dentro do campo da arte, nas imagens as mulheres são recorrentemente sexualizadas e representadas de maneira voyerística e fetichizada.

As Guerrilla Girls - coletivo feminista de artistas ativistas - apresentam desde 1985 ações e cartazes de denúncias sobre a maneira como as mulheres são representadas nas obras de arte, apresentando estatísticas sobre o percentual de artistas mulheres nos acervos das instituições museológicas em oposição ao número de imagens que apresentam o corpo feminino nu. A primeira contagem desta natureza foi realizada na coleção do Museu Metropolitan, de Nova York, e uma versão atualizada da mesma foi apresentada na exposição do Museu de Arte de São Paulo, ocorrida entre 2017 e 2018.

O projeto realizado por Carvalho; Moreschi; Pereira (2019) também analisou o quantitativo de imagens que são apresentadas nos 11 livros de história da arte observados para a pesquisa. Nestes, contabilizou-se 5.516 imagens no total, nas quais identificou-se a lamentável marca de um total de 1.060 imagens que possuem pelo menos uma figura feminina, agravando a situação pelo fato de que 44,3% delas estão nuas ou seminuas.

Outras denúncias de cunho feminista são apresentadas em outras edições de cartazes das Guerrilla Girls: acusando curadores que não selecionam artistas mulheres para suas exposições, galerias de arte que não as representam ou frases de impacto como estas dos museus manifestando a objetificação das mulheres em outras indústrias culturais. Este coletivo foi aqui apresentado como referência, contudo contemporaneamente inúmeras artistas mulheres têm produzido e discutido questões relevantes para o universo feminino, tais como Ana Mendieta, Cindy Sherman, Louise Bourgeois e Bárbara Wagner.

Em relação ao trabalho dessas artistas podemos retomar os pontos citados por Fernández-Cao (2008), que afirma a importância de se estudar como tem variado o simbólico do feminino, olhando que icônicas, iconográficas, iconológicas, retóricas e simbólicas vêm sendo tomadas como temática. A este respeito menciona-se a prática de artistas mulheres em sua produção, ressignificando os pensamentos estereotipados que envolvem a caracterização do feminino. Essa questão desdobra-se no ponto seguinte mencionado pela autora, da necessidade de reconhecer estereótipos, clichês e arquétipos na figuração feminina.

Uma das lutas travadas pelo movimento feminista tem sido desfazer-se dos arquétipos idealizados e rasos que se constroem sobre a figura da mulher. A arte tem sido ao longo da história uma forma de reforçar os ideais de delicadeza e sensualidade das mulheres, sobretudo pelos índices indicados pela produção das Guerrilla Girls e pela pesquisa de Carvalho; Moreschi; Pereira (2019). Contemporaneamente, tem-se buscado ampliar a ideia que envolve o feminino, desfazendo-se dos estereótipos e clichês. Para Fernández-Cao (2008, p. 74) "[...] É

essencial desconstruir esse olhar de poder, esse olhar discriminatório, que se opõe a nós mesmas e nós mesmos".

A busca pela revisão da história da arte ampliando o discurso colonialista desenvolvido é também um resultado das lutas travadas no movimento feminista. A ampliação de narrativas almejada busca ressignificar a história construída, alterando, de maneira crítica e contundente, a narrativa até então elaborada. De acordo com Margareth Rago (2004, p. 13) o feminismo tem uma função social e política "por seu potencial profundamente subversivo, desestabilizador, crítico, intempestivo, assim como pela vontade que manifesta de tornar o mundo mais humano, livre e solidário, seguramente não apenas para as mulheres".

Dando sequência à discussão iniciada com a listagem de Fernández-Cao (2008), nesta conquista por outras fontes que recontem e ampliem a narrativa histórica, é preciso também oferecer às próximas gerações uma história da arte menos etnocêntrica e androcêntrica. Correntes decoloniais de pensamento têm problematizado o recorte limitado que construímos no decorrer das formações, limitando-nos a autores - assim como os artistas mencionados nos livros de história da arte - do sexo masculino, brancos, europeus e norte-americanos. Saffioti (2015), ao discutir gênero e ideologia, ressalta que na sociedade brasileira "[...] Há uma estrutura de poder que unifica as três ordens – *de gênero, de raça/etnia e de classe social* –, embora as análises tendam a separá-las" (SAFFIOTI, 2015, p. 134). Nessa perspectiva, ela conclui que estes elementos são acionados em cada lugar e de acordo com as circunstâncias.

Hooks (2013, p. 152) também se compromete com o movimento feminista e da mulher negra de uma maneira bem singular, destacando que, como ativista feminista deseja participar da "[...] reformulação da política teórica desse movimento para que a questão do gênero seja levada em conta e a luta feminista pelo fim do sexismo seja considerada um elemento necessário do nosso programa revolucionário".

Essa questão é agravada quando mencionamos a formação de arte/educadores, que duplamente invisibilizam autores, tanto no campo da arte, quanto no campo da educação. O mesmo acontece no campo de trabalho, porque enquanto vemos prioritariamente professoras mulheres atuando no campo da educação básica, identificamos ainda um quadro muito masculino quando percebemos o quadro docente do curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Espírito Santo. O espaço das mulheres parece ainda reservado ao campo da educação básica, reiterando a limitação de visibilidade do trabalho feminino e definindo o espaço de ocupação deste gênero dentro do mercado de trabalho e, dentro do campo da arte, muitas vezes

dicotomizando "Arte" (com maiúscula) como sendo essencialmente masculina e arte popular como, naturalmente feminina, associando-a então, à subalternidade (FERNÁNDEZ-CAO, 2008, p. 82).

Pensando especificamente no campo da arte e da formação na área, Eduardo Moura (2017, p. 24) metaforiza movimentos do modernismo, "Devo a essa formadora todo o conhecimento dos preciosos "ismos" - classicismo, neoclassicismo, romantismo, realismo, impressionismo, expressionismo, simbolismo, fovismo, cubismo, surrealismo, dadaísmo etc. - da história da Arte europeia que construí", reforçando sua importância, mas questionando a existência de outros "ismos" silenciados. O autor continua, afirmando sobre o "[…] desconhecimento sobre outras histórias, de outras Artes e de outros "ismos" silenciados e socialmente visibilizadores das realidades latino-americanas: colonialismo, patriarcalismo, machismo, racismo, escravismo".

As práticas de colonialismo, patriarcalismo, machismo e racismo são ainda recorrentemente percebidas na formação de arte/educadores. Moura (2017, p. 24) continua, inferindo que mais inquietações surgiram durante sua inserção na docência em arte na educação básica, devido a percepção de que a universidade o havia formado para ensinar arte europeia e estadunidense. A ampliação das referências não se restringe, portanto, às questões de gênero aqui analisadas por conta do objeto que será inframencionado, mas devem expandir-se na reparação dos demais "ismos" referidos pelo autor.

Parte do exercício de redefinir esta história da arte diz respeito ao uso de referências, ampliando os exemplos e as leituras para incluir também o discurso de mulheres. Mas para além da sua inserção, é preciso rever a forma como se aborda a história destas, sem recorrer em aspectos biográficos que se sobressaiam a sua produção como tal. Fernández-Cao (2008) menciona a necessidade de oferecer um nova maneira de construir uma biografia de artista como modelo, além de reforçar a relevância de analisar a maneira pela qual se escreveu sobre a vida das artistas. Nesse sentido, a autora (2008, p. 85) afirma que não se deve falar da mulher de maneira generalista e universalista, pois cada uma é individual, "Cada qual com um emaranhado de experiências, geografias, anos vividos e desejos realizados, histórias fracassadas e sonhos por se realizar. É trabalho nosso começar a respeitar, apreciar, dar visibilidade a essas criações, herdeiras de enredos nos quais palpitam a história silenciada, a memória do corpo, o anseio cotidiano e a vida".

A unicidade da história de vida de cada mulher encontra eco na sua produção. Por isso, não se deseja incluir mulheres em acervos de museus apenas para cumprir uma cota de acesso, a fim de entrar em uma agenda de discussão que se elabora neste momento. O propósito deve ser o de abrir as coleções para a unicidade que envolve cada uma destas vivências, sem se limitar ao reparo do apagamento histórico.

Em consonância com essa ideia, Maria das Vitórias Negreiros do Amaral (2019, p. 14) afirma a importância de dar voz às histórias das mulheres, lutando contra o apagamento e as mortes simbólicas e reais que foram vividas anteriormente:

> As mulheres, como protagonistas de histórias, são omitidas; e no caso brasileiro temos muitos exemplos a retomar. Podemos dizer que nessas histórias de omissão há uma morte, uma morte que ronda as mulheres, seja no apagamento das histórias que elas construíram e que por isso deveriam estar presentes nos livros, mas não estão; ou pelas mortes que ocorrem de fato. De um modo ou de outro, a morte existe, seja simbólica ou real.

O ato de recontar as histórias é primordial para os arte/educadores, sobretudo diante das realidades que enfrentam cotidianamente no contexto das escolas. No âmbito do ensino da arte é necessário rever as fontes a fim de se desfazer da "história única", referindo-nos à palestra de Chimamanda Ngozi Adichie, abrindo-se para a produção dos artistas no sentido mais amplo possível. Citando Ana Mae Barbosa, Fernández-Cao (2008, p. 73) afirma que as imagens precisam ser observadas. "[...] Segundo Ana Mae Barbosa, se não desenvolvermos um sistema de pensamento não-discursivo ou artístico em nossos alunos, eles não estarão preparados para um conhecimento abrangente de si mesmos e dos outros".

A menção ao conhecimento abrangente de si mesmo e dos outros remete ao último tópico listado por Fernández-Cao (2008), que diz respeito à necessidade de encontrar e fazer patentes as criações femininas. Para a autora (2008, p. 74) "[...] as imagens de nus femininos necessitam, em muitos casos, de um estudo iconográfico para compreendê-las em sua complexidade e em seu entorno social, religioso e cultural no qual elas foram realizadas", portanto dar visibilidade para a produção artística feminina foi o ponto de partida para a reflexão estabelecida neste texto, iniciada na identificação da lacuna de artistas mulheres na coleção de livros que possuíamos. No lugar de reiterar a dominação de artistas homens que estão representados nesses volumes, definimos como fonte de investigação as obras de mulheres na arte. E o que inicialmente parecia uma lacuna, constitui-se como objeto de pesquisa para a prática de extensão.

Ampliar e divulgar outras referências: Mulheres na arte

O Núcleo de Artes Visuais e Educação do Espírito Santo - NAVEES - atua desde 2011 no âmbito do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como um espaço dedicado à formação continuada dos professores de artes, à difusão da produção artística capixaba e à integração de processos formativos de estudantes e da comunidade em geral. Mobilizando professores e estudantes, o Núcleo atua como espaço de discussões teórico e metodológicas no campo da arte na educação, articulando projetos de extensão e pesquisa.

Com a perspectiva de divulgação das ações promovidas e realizadas pelo NAVEES, criou-se, a partir da iniciativa de uma estudante do curso de Licenciatura em Artes Visuais e bolsista de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão, um perfil de instagram do Núcleo. O propósito inicial de divulgação dos projetos ampliou-se também para a criação de conteúdos específicos, visando a formação de estudantes, professores, comunidade acadêmica e geral. Esta criação de conteúdo passa pela promoção de espaços expositivos da cidade de Vitória - pensando na formação de públicos e no acesso à arte -, na indicação de perfis de artistas que mobilizam suas produções via plataforma digital e até memes com obras de arte - relacionando-se com questões contemporâneas que envolvem a Universidade, a educação e questões tangenciais aos campos com os quais o NAVEES se relaciona.

Para além das ações internas de pesquisa e externas de extensão, o NAVEES conta também com uma coleção de livros sobre arte, história da arte, educação, filosofia e sociologia, que tornam o espaço físico do Núcleo um ambiente profícuo de formação para estudantes e professores. Com o objetivo específico de divulgar o acervo da biblioteca do NAVEES, criou-se uma coluna semanal de divulgação de volumes da coleção. Ao identificar-se a pouca representatividade de mulheres nos livros de arte e história da arte, em relação ao número de artistas do gênero masculino, decidiu-se que esta seção seria inteiramente dedicada à divulgação e valorização da produção de artistas mulheres.

Todas as terças-feiras, portanto, o perfil do NAVEES apresenta uma ou mais artistas mulheres que estão representadas nos livros da coleção, incluindo imagens de suas obras, um registro espacial e temporal de sua produção, além de uma breve descrição sobre o conjunto de imagens que são apresentadas (Figura 1).

Fig 1. Postagem Terça da Arte - Instagram NAVEES UFES. Fonte: Helena Pereira Barboza.

Essa seção do perfil do Núcleo não apenas divulga a coleção de livros que estão disponíveis para a comunidade acadêmica e geral, como também produz material inédito sobre artistas do gênero feminino, dando visibilidade a sua produção e procurando uma interlocução com o público que acompanha as postagens e compartilha o conteúdo criado. A produção do material de postagem também se constitui como um importante vínculo da estudante bolsista com a investigação, apresentando sua autoria na seleção do material que será divulgado, além de promover uma ampliação do seu repertório como arte/educadora em formação.

No decorrer desse processo de postagens, a procura de referências dentre os volumes da biblioteca não foi facilitada pela representação de mulheres. Em alguns dos livros citados identificou-se números semelhantes aos que foram mencionados na pesquisa "A história da _rte", supracitada. Na postagem do trabalho da artista brasileira Mary Vieira, por exemplo, presente no catálogo "Arte moderna", lançado em 2000 como um registro da Mostra dos 500 anos (outra falácia decolonial da história brasileira) mencionamos que ela era uma das sete artistas mulheres representadas neste livro, enquanto 38 são do sexo masculino.

Ao longo dos nove meses nos quais essa coluna tem sido produzida - desde outubro de 2018 -, publicamos trinta e uma postagens de mulheres na arte, encontrando dificuldade em alguns momentos de identificar exemplos nos catálogos e livros que possuímos na nossa biblioteca. Ainda assim, continuamos na busca por mais exemplos que possam ser citados, além de contarmos continuamente com novas aquisições e doações de livros e catálogos.

Fig. 2 Postagem Terça da Arte - Instagram NAVEES UFES. Fonte: Helena Pereira Barboza.

Interessou-nos também, dialogar com as mulheres artistas capixabas, como foi o caso, dentre outros, da artista Ludmila Cayres, a partir da exposição "Modo de Usar" (Figura 2), realizada no Museu de Arte do Espírito Santo - Dionísio Del Santo (MAES), no ano de 2015, por compreendermos que o processo de decolonialidade perpassa pelo rompimento de alguns processos de produção de conhecimentos que, muitas vezes desconsidera ou deprecia também, a produção artística local. De acordo com Moura (2017, p. 28, grifo nosso),

> O pensar decolonial nos processos de produção de conhecimentos trata de romper com os uni-versalismos alienantes e coloca em pauta, pela análise crítica, os binarismos modernos que inundam as academias: norte/ sul, ocidente/oriente, colonizador/colonizado, rico/pobre, cultura/natureza, branco/negro, homem/mulher, ciência/arte. Por outras vias, **trata de pensar co-existências – de mundos, de conhecimentos, de lugares, de povos, de ciências, de artes, de culturas, de pensamentos** – problematizando as hierarquias, legitimando processos anti-hegemônicos, imaginando entrelugares e formas outras de produção de conhecimentos.

Buscamos, então, retirar as máscaras que encobrem e invisibilizam a cultura latino-americana em detrimento de um discurso homogeneizante colonialista, machista, europeu e norte-americano e defendemos, também, a potência da produção artístico-cultural feminista no contexto da arte capixaba, e que se não for analisada cuidadosamente, nos remete a um conceito de inferioridade cultural e étnica.

O resultado desse período de criação da coluna se mostrou produtivo para nosso projeto de extensão, visto que as postagens têm sido reconhecidas pelos estudantes e professores que acompanham o perfil do NAVEES, o que resultou no alcance dos objetivos de criação do projeto: a divulgação dos livros que fazem parte da biblioteca do Núcleo, além de uma

valorização da produção artística feminina. A ação de extensão tem possibilitado a ampliação das discussões decoloniais que têm sido elaboradas no campo do ensino da arte e debatidas nos grupos de estudos que desenvolvemos no Núcleo.

Considerações finais

Diante da reflexão construída em torno da prática de pesquisa realizada, defendemos o desenvolvimento de uma educação feminista que se ancore na ampliação dos recortes conceituais e teóricos, produzindo um olhar para a arte que seja consonante com a pluralidade de sujeitos que encontramos no âmbito escolar. A abertura dos discursos é relevante como pesquisa no espaço de Universidade, com a revisão de lacunas identificadas na formação de professores e estudantes, bem como na educação continuada que os exercícios de extensão proporcionam.

Tal como Amaral (2019, p. 5),

> [...] acreditamos que os componentes que integram as práticas de ensino/aprendizagem da arte podem se tornar não apenas um dos vieses que faz o sujeito a se descobrir como cidadã ou cidadão, mas principalmente como um mecanismo que instaura uma possibilidade de fazer emergir na sala de aula (na escola, na comunidade, e assim por diante) uma resistência política e de empoderamento da mulher.

A construção de processos discursivos que incluam as narrativas de mulheres perpassa a necessidade de reavaliar a formação construída anteriormente, revisando histórias únicas que foram continuamente repetidas e que reforçam-se dentro de um conhecimento limitado a uma perspectiva colonialista e sexista, além de "[...] desmistificar a imagem fraudulenta do homem como gênio, rejeitando a universalidade da experiência masculina (DIAS, *apud* BARBOSA, 2005, p. 278). A prática de rever as referências até então escolhidas como fonte deve se tornar usual, ao ponto de que já não se defina este recorte como um nicho, mas sim como geral e comum ao que até então se conhece como a história da arte.

Inferimos, então, que o ensino da arte contemporânea dialoga diretamente com as questões de gênero e, nesse sentido, esses dois temas necessitam ser discutidos com os estudantes nos espaços escolares e público em geral, a partir da perspectiva da igualdade de gênero e de direitos, bem como realizar análises que perpassem pela violência, discriminação e

preconceito contra a mulher, que legitimam uma lógica patriarcal e colonial perversa. E, decolonizar-se exige esforço, ética e responsabilidade.

Referências

AMARAL, Maria das Vitórias Negreiros do. Arte/Educação e feminismo no imaginário pernambucano como resistência política e formação identitária das mulheres. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/94281>. Acesso em: 27 jul. 2019.

DIAS, Belidson. Entre Arte/Educação multicultural, cultura visual e teoria *queer*. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/Educação Contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005. p. 277-291

CAO, Marián López Fernández. Educar o olhar, conspirar pelo poder: gênero e criação artística. In: BARBOSA, Ana Mae e AMARAL, Lílian (orgs.). **Interterritorialidade**: mídias, contextos e educação. São Paulo: Editora Senac São Paulo e SESC SP, 2008.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: A educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

CARVALHO, Ananda; MORESCHI, Bruno; PEREIRA, Gabriel. A história da _arte: principais resultados e primeiras ações. Revista do Centro de Pesquisa e Formação. **Revista do Centro de Pesquisa e Formação**, nº 8, São Paulo, 2019.

MOURA, Eduardo. Inquietações, decolonialidade e desobediência docente formação inicial de professores/as. **Revista Papeles** Vol. 9(18) pp. 21-33 Julio-diciembre de 2017.

RAGO, Margareth. **Feminismo e subjetividade em tempos pós-modernos**, 2004. Disponível em: <http://www.historiacultural.mpbnet.com.br/feminismo/Feminismo_e_subjetividade.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2019.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Graphium Editora, 2011.

NARRATIVAS ORAIS: HISTÓRIA ORAL E PESQUISA SOBRE ENSINO DE ARTE

Gabriela Clemente de Oliveira[1] – UEMG

Agência Financiadora: CAPES

Resumo
Durante investigação para escrita de nossa dissertação de mestrado, que teve como objeto de estudo as metodologias de ensino de artistas que também são professores, fez-se necessário definir um método de entrevista, a fim de acessar fontes orais. A construção dessas fontes se justificou em função da pouca bibliografia disponível sobre os artistas estudados e suas práticas em ensino de arte. Somado a isso, a possibilidade de coletar saberes diretamente desses sujeitos, e de outros que conviveram com eles, trouxe para a pesquisa as particularidades da oralidade, bem como de sua análise. O método escolhido por nós foi a História Oral, com destaque especial para as narrativas orais. Seguimos como orientação os conceitos desenvolvidos pelos professores, Alessandro Portelli e sua compreensão sobre História Oral como discurso e Jorge Larrosa Bondía, e sua abordagem sobre narrativa e identidade.
Palavras-chave: Alessandro Portelli. Jorge Larrosa Bondía.

Introdução

As fontes orais têm sido amplamente utilizadas em diferentes campos acadêmicos com destaque especial para as pesquisas qualitativas nas ciências humanas. Pesquisadores que optam pelo uso das fontes orais acabam por acessar diferentes âmbitos da singularidade de seu objeto de estudo, através dos relatos. Ao contrário do que possa parecer, essa singularidade não limita o alcance da pesquisa e nem reduz sua importância dentro do meio acadêmico, os relatos trazem abordagens tão diversas que permitem ao pesquisador tomar consciência sobre o sujeito entrevistado, bem como sobre o contexto político, econômico, social no qual este está inserido. A multiplicidade de conhecimentos que os relatos trazem às pesquisas, permitem uma escrita plural.

[1] Mestre em Arte pelo PPG Artes-UEMG (bolsista CAPES de 09/2018 a 09/2019). Estudante de Artes Plásticas na Escola Guignard - UEMG. Possui graduação em História pela Pontifícia Universidade de Minas Gerais (2001). Experiência em ensino de arte e de história, na educação formal e terceiro setor. Tem desenvolvido pesquisas com foco em: metodologias de ensino em arte, artista-professor, teoria da recepção - arte e YouTube. e-mail: gabriela.gabiarte@gmail.com

As fontes orais foram fundamentais para que conseguíssemos contemplar os objetivos de nossa pesquisa, que teve como objeto de estudo o artista-professor e suas metodologias de ensino em arte. Optamos pelo uso da História Oral para nos auxiliar no acesso às fontes orais por acreditarmos que, com esse método, conseguiríamos estabelecer relações de diálogos, em primeiro lugar: dos artistas entrevistados com eles mesmos ao construírem e reconstruírem suas próprias histórias de vida, suas práticas de ensino em arte e em segundo, ao ouvir essas narrativas, investigar e contrapor os relatos dos entrevistados nos daria a oportunidade de universalizar esses saberes dentro do campo artístico e de seu ensino.

No que se refere a pesquisa acadêmica, Santiago (2013) identificou durante escrita de sua tese de doutorado sobre História Oral no Brasil, que até o ano de 2013 eram poucas as pesquisas na área das artes, ligadas a esse método de entrevista. O pesquisador ressaltou: "embora esse método (a entrevista) seja um recurso dos mais frequentes na abordagem das artes, seu campo é, como um todo, pouco atento ao assunto" (SANTHIAGO, 2013, p. 155). O conteúdo dos depoimentos dos artistas-professores investigados por nós, foi obrigatório para que conseguíssemos criar um esboço sobre suas metodologias de ensino e para criar uma aproximação no entendimento sobre a maneira como cada um tem vivido essa relação.

Ao longo de nossa pesquisa tivemos acesso a estudiosos que adotaram visão expandida sobre a História Oral, realçando interesse particular na própria narrativa oral, reconhecendo-a como texto construído pelo sujeito de modo criativo e repleto de significados. Destacamos os estudos realizados pelo professor Alessandro Portelli e sua abordagem sobre História Oral como discurso, em especial seu texto: *História oral como gênero* (2001), e o professor Jorge Larrosa Bondía, com destaque para seu texto: *Notas sobre narrativa e identidade* (2004).

Desenvolvimento

A História Oral enquanto técnica, metodologia e método de investigação, têm na entrevista meio primordial para construção de "histórias de vida, relatos orais ou depoimentos orais" (MORAIS, 2016, p. 74). O interesse pela narração passou a significar, entre outras possibilidades, uma busca por experiências que se encontram na vida cotidiana de indivíduos e grupos sociais, até então, fora dos registros considerados oficiais. O historiador Paul Thompson (2000) disse durante palestra: "entendo por "história oral" a interpretação da história e das mutáveis sociedades e culturas através da escuta das pessoas e do registro de suas lembranças e experiências" (THOMPSON, 2000, p. 09). Para o professor Alessandro Portelli (2001) "a

história oral é uma forma específica de discurso: *história* evoca uma narrativa do passado; *oral* indica um meio de expressão" (PORTELLI, 2001. p. 10).

Professor de literatura e historiador oral, Alessandro Portelli em seu texto: *História oral como gênero* (2001), desenvolve a ideia de que a História Oral é constituída de um discurso dialógico composto pela narrativa do entrevistado e pela ação de interpretação do pesquisador[2]. A abertura que o termo possuí refere-se ao mesmo tempo ao pesquisador e ao narrador, mais pontualmente ao que eles fazem no momento que se encontram em pesquisa. Nessa relação recíproca entre entrevistado e entrevistador, aquele que narra ocupa valor igual àquele que ouve. Como se refere ao mesmo tempo aos que narram e aos que ouvem, a História Oral possuí "um gênero composto (...) um gênero de narrativa e um discurso histórico" (PORTELLI, 2001, p. 11), um proferido pelo narrador e o outro pelo pesquisador. Essa particularidade acaba por lhe conferir um caráter único, passível de existir apenas dentro da relação de pesquisa.

Para Portelli (2001), a maneira como uma história é contada durante uma entrevista é única e particular e não se repete em situações fora dela. O que difere as narrativas dos contos e dos casos informais é exatamente a construção que o narrador faz mediada pela presença do pesquisador. Nesse ambiente de investigação, o narrador acaba por tomar consciência de si e pode vir a abordar o assunto por uma perspectiva nunca narrada. A entrevista possibilita então, um acesso a fontes construídas exclusivamente em função da relação estabelecida pela pesquisa em que o narrador, num ato de criação, acaba por incorporar uma série de elementos novos para compor seu texto oral. À medida que essas narrativas vão se constituindo e o discurso do entrevistado ganha força, ele passa a se encontrar com o texto escrito pelo pesquisador. Essa distinção entre o texto narrado e o texto escrito precisa estar clara para o narrador, bem como ao pesquisador, que no ato da escrita, não pode perder de vista as origens orais daquela história.

Pode- se dizer que a História Oral se encontra "entre" (PORTELLI, 2001, p. 15) o pesquisador e o sujeito, entre a oralidade e a escrita, entre a vida e o tempo. Se não existe um encontro daquele que narra com aquele que ouve e escreve não é possível construir discurso. Seu aspecto dialógico, elemento estrutural para sua construção, reside exatamente na relação que se estabelece entre o sujeito, alvo do estudo, e o pesquisador. Um narra, outro escreve, ambos escutam e constroem as narrativas. Por mais que o entrevistado possa ter contado

[2] Alessandro Portelli tem sua produção voltada para historiadores orais, referindo-se a eles constantemente em seu texto. Durante pesquisa resolvemos adotar o termo pesquisador em substituição ao termo historiador, utilizado pelo autor no original. Entendemos que a palavra pesquisador desenvolve melhor a ideia que guia nossas reflexões, nesse artigo.

determinada história inúmeras vezes, no ato da entrevista essa ganha classificação de narrativa em função das estruturas dialógicas que compõem essa ambiência. Essa nova história, ressignificada em função da presença do entrevistador, passa a vigorar dentro de um novo uso. Há um pesquisador interessado naquela oralidade e em função dessa inquietação, ele a insere em sua pesquisa.

O professor aprofunda ao dizer que a narrativa não é construída de forma solta ou sem orientações e não é fruto apenas das ações do entrevistado. Para que de fato ela possa existir é necessário que o pesquisador coloque questões ao sujeito de modo a estimular e nortear o desenvolvimento de sua narrativa. De certa maneira, o relato elaborado pelo narrador pode ser entendido como respostas às colocações feitas pelo pesquisador durante entrevista. É uma relação em que um apresenta as regras para o outro na intenção de que a oralidade em questão, consiga atingir o patamar de fonte de pesquisa. O pesquisador vai ao encontro do sujeito com uma série de indagações responsáveis por alimentar seu texto oral. Não busca um objeto de estudo desprovido de interesses ou questionamentos, não se trata de uma relação em que o pesquisador não tenha em mente o que busca conhecer, menos ainda de uma situação em que o livre falar seja o alvo de sua averiguação.

São precisamente os questionamentos que o pesquisador formula ao entrevistado que acaba por criar uma "agenda" (PORTELLI, 2001, p. 20) capaz de guiar toda a conversa programada. A forma que o texto oral assume está diretamente relacionada à maneira como o assunto é abordado, sua construção, estrutura e métrica, acontecem em função da maneira como a conversa é iniciada. Essa agenda, estabelecida previamente entre ambos, não é estática nem limitadora ao processo de entrevista, não se pode perder de vista que na pesquisa em História Oral o narrador necessita de liberdade para construir seu relato, o pesquisador possui questionamentos e pretende fazê-los ao sujeito durante a conversa, porém, a maneira como esses questionamentos serão respondidos, foge ao seu controle.

Portelli (2001) ressalta que o narrador possui agenda própria, é ele quem decide, seleciona e constrói as informações da forma como julgar melhor. O ajuste entre essas agendas acontece no desenvolver da conversa e muitas vezes, até que haja afinidade entre ambos, o pesquisador precisa aprender a desenvolver o tempo da espera, saber permanecer na escuta, para posteriormente, concentrar na interpretação das narrativas. Para o professor, uma entrevista é uma lição repleta de aprendizagens para o pesquisador.

Colocada essa relação dialógica entre os envolvidos na pesquisa, a antiga questão sobre a não interferência do pesquisador durante a entrevista ganha nova abordagem, uma vez que a construção das narrativas só se faz possível a partir de uma ação clara do pesquisador diante o sujeito entrevistado. Ainda que a entrevista siga diferentes formatos estéticos, como um monólogo, discurso em que entrevistado narra sua história como se estivesse diante um público imaginário ou se assume forma de diálogo, em que o entrevistado se volta para o pesquisador sabendo quem ele é, em maior ou em menor grau, a presença e atuação do pesquisador dentro da entrevista é um fato. Em ambas as situações de entrevista, relacional ou de declaração, o pesquisador se apresenta como sujeito ativo e elemento fundamental para que o sujeito entrevistado, siga na construção de sua narrativa.

Essa relação dialógica, destaca Portelli (2001), que marca a elaboração da narrativa, envolve também o tratamento do registro dessa oralidade, momento em que o pesquisador conta com o uso de equipamentos para gravar as palavras do narrador. A presença desses equipamentos durante a coleta dos relatos ajuda a compor as normas que diferenciam uma conversa informal sobre determinado assunto, de um trabalho de construção de narrativas investigativas. A máquina acaba por desempenhar um papel mediador no ato da entrevista ao ajudar a compor os critérios de legitimação para construção do relato ao afirmar certa formalidade ao encontro. O equipamento ativa uma constante lembrança de que as palavras ditas são gravadas e que num momento a posteriori, serão ouvidas, transcritas, selecionadas, revisitadas e repetidas para compor um novo texto.

O ato de ouvir as gravações inevitavelmente remete a outra abordagem essencial: quem fala na relação de pesquisa? Uma vez que sabemos que o ato de narrar e escrever em História Oral são interligados e que o pesquisador tem autonomia para decidir se sua investida se trata de um monologo ou de um diálogo, localizar as vozes que compõem um trabalho, resulta no impacto direto em relação à interpretação e escrita da fonte levantada. Se retomarmos a indagação inicial, colocada por Portelli (2001), de que a História Oral é um discurso entre a narrativa e a história, é desejável que as interpretações e análises das transcrições não silenciem a presença do pesquisador no trabalho. No fim, caberá a ele decidir que tipo de texto lhe interessa como resultado da pesquisa, se uma análise que interligue os depoimentos coletados, se optará pela apresentação individual das informações, se recorrerá à construção de um texto contínuo intercalado por citações das entrevistas entre aspas, e tantas outras possibilidades.

O tipo de texto a ser elaborado será determinado também, pela consciência do pesquisador no ato da interpretação das entrevistas em relação ao público alvo a que se volta o estudo em questão. Falar para acadêmicos não obedece o mesmo princípio de construção de um texto voltado para leigos, no entanto, a História Oral possui a capacidade de se apresentar democrática uma vez que o resultado final de um trabalho pode chegar a atingir ambos os públicos ou até mesmo se ver desdobrado para além do texto, em ações de intervenção direta na sociedade. As narrativas biográficas e autobiográficas são bons exemplos de textos capazes de comunicar tanto com o público acadêmico quanto com o público em geral, pois normalmente sua escrita transita entre a "verdade e a beleza" (PORTELLI, 2001, p.33). Enquanto os acadêmicos estão em busca de fontes rigorosamente tradas no ato da escrita científica, o público geral pode estar em busca de um texto capaz de despertar o prazer pela leitura.

A partir dessa colocação cria-se novo problema, a História Oral também ocupa um lugar entre a verdade e a beleza.

> A maneira como as vozes dos narradores são incluídas no livro do historiador também depende se o efeito que o livro busca é de factualidade matéria ou se o valor estético de uma estória boa, inventada ou não, é tomada como sinal de subjetividade cultural ou individual e se o historiador pretende convencer o leitor, também, de algumas revelações estéticas ou prazeres experimentados ao ouvir história oral. Na aparente oposição de verdade e beleza, talvez a beleza possa ser, de preferência, mais que um ornamento supérfluo -sempre o único possível-, outro meio de contar outras verdades (PORTELLI, 2001, p. 33).

No ato da escrita final do trabalho, durante o tratamento das oralidades captadas é que a estrutura estética do texto será definida. Esse texto narrativo, que será elaborado pelo pesquisador, poderá ser o resultado de uma investigação por verdades factuais ou poderá dar vasão a um texto permeado pela ficção, tudo dependerá dos objetivos iniciais do seu estudo. Nessa estética narrativa com beleza, leva-se em consideração o fato do relato, ser entendido como uma representação da experiência de um indivíduo, geralmente constituída de metáforas. Assim, em pesquisas da área das artes os textos tendem a se preocupar menos com as verdades factuais para se ligarem ao aspecto criativo da construção da narrativa.

Considerações Finais

A dimensão da narrativa levantada por Portelli nos levou a estabelecer diálogos com outro texto, *Notas sobre narrativa e identidade* (2004) escrito pelo professor Jorge Larrosa

Bondía. Essa relação proporcionou um aprofundamento na discussão sobre construção das narrativas e sua relação estética com a experiência. Bondía (2004) no texto citado escreveu: "[...] estúdios sobre autobiografias o sobre historias personales [...] se trata de campo de trabajo muy fecundo y muy vivo, atravessado por discursiones sobre cuestiones teóricas, metodológicas, éticas, politicas y culturales [...]" (BONDÍA, 2004, p.11). De acordo com o professor trata-se de um campo que abre grandes possibilidades para contatos com saberes interdisciplinares, uma vez que o sujeito é constituído de diferentes vivências, sendo essas constantemente interpretadas e auto interpretadas, sobretudo, através das narrativas. É a partir desse gênero que conseguimos dar sentido ao que somos e da mesma forma, significamos quem é o outro. As histórias que narramos e as que ouvimos acabam por definir as identidades dos sujeitos a nível individual e coletivo.

Para o autor, as narrativas não se apresentam independentes em suas origens, elas sempre traduzem o contexto no qual o sujeito está inserido, institucionalizado ou não, como é o caso de estudos que investigam sujeitos no espaço escolar, suas narrativas certamente estarão repletas de influências sobre as vivências dos sujeitos daquele espaço. Essa história, que o sujeito narra sobre si e sobre seu contexto, se apresenta como um texto repleto de saberes, capaz de promover intertextualidades. Não é possível pensar o sujeito fora de uma interpretação, pois a linguagem exerce forte influência no pensamento contemporâneo. Da mesma forma não é possível falar dessas narrativas desconectadas de outros textos, as narrativas dos sujeitos acabam por estabelecer relações com outras fontes para promover diálogos durante a investigação. De acordo com o professor, as práticas discursivas estão no centro do mundo contemporâneo e as mesmas ideias que atravessam as narrativas, atravessam também, as interpretações e as construções das identidades.

Assim, nessa relação entre narrar e ser interpretado o sujeito é constituído e constituí a si e o seu entorno. O que somos se faz dentro de uma composição que envolve a maneira de falar de si e como interpretamos aquilo que relatamos. Essa tomada de consciência acerca de quem somos é simultânea à narração e a sua interpretação: "[...] el ser es impensable fuera del lenguaje" (BONDÍA, 2004, p. 13). Estamos ligados a uma complexa relação de interpretações, o que somos se faz a partir de relatos na mesma proporção que se faz através de suas interpretações. Expressamos o que nos acontece pela linguagem é com ela, e através dela, que conseguimos interpretar e dar sentido às nossas experiências. O sentido da vida envolve ouvir e contar histórias e ainda ser capaz de fazer associações entre elas, o que compreende uma rede

de comunicação: "donde se producen, se interpretan y se median historias" (BONDÍA, 2004, p. 19). Os atos de ouvir e ler histórias se apresentam num processo sem fim dentro da vida do sujeito e atuam na construção do sentido de vida que acontece através da relação que se estabelece com essas histórias, suas contraposições e interpretações. Essa rede complexa de comunicação diz sobre expressão, imaginação e composição, o sujeito se torna autor de um personagem de si mesmo, construído a partir da relação com outros textos, uma rede de intertextualidade. Essa intertextualidade permite o desenvolvimento de uma série de dispositivos, semânticos e sintáticos, que passam a compor as narrativas de nossas vidas, bem como seu sentido.

Essa associação entre o sujeito e o relato, acaba por dizer sobre o próprio tempo da vida, o presente, único momento em que se oportuniza autoconsciência e a produção de narrativas. É no presente que conseguimos ter consciência de quem temos sido e de quem seremos no futuro e estabelecemos a habilidade de transitar entre a memória e a projeção. No presente é possível estabelecer passagens contínuas entre passado e futuro, uma vez que não são estruturas temporais rígidas, separadas umas das outras. Recordar e projetar são ações que o sujeito realiza constantemente no presente, não à toa, as narrativas estão dentro de uma dinâmica temporal em que o passado, o presente e o futuro são construídos através da capacidade imaginativa, ou seja, dentro de um ato constante de interpretar e construir novos textos com auxílio da imaginação. Assim, nosso tempo de vida: "es, entonces, tempo narrado" (BONDÍA, 2004, p. 16), um tempo conectado a histórias sobre nós mesmos ou sobre alguém, construídas de acordo com nossa capacidade de imaginar, interpretar e narrar. Bondía (2004) ressalta, nem sempre a narração seguirá um modo linear ou cronológico, frequentemente essas poderão se apresentar fragmentadas, confusas e cheias de comoção.

Nesse ponto, o professor destaca que todo o movimento da narrativa, meio pelo qual podemos conhecer a nós mesmos e os outros, diz respeito à discussão sobre experiência. Passado, presente e futuro são constituídos por aquilo que nos acontece, por nossas experiências. Ao longo da vida conseguimos, por auxílio do ato de narrar, organizar o que nos acontece de maneira a construir sentidos. Na medida em que estabelecemos essas organizações de nossas experiências através das narrativas, somos construídos e desconstruídos e essa movimentação acaba por desenhar nossa identidade. Só conseguimos falar sobre quem somos através de uma história única e pessoal e da mesma forma, só conseguimos saber sobre outra pessoa através das histórias que ela mesma ou alguém conta. Não é interesse que essas

narrativas sejam vistas como: "reflexión no mediada del sujeito sobre sí mismo" (BONDÍA, 2004, p. 18), mas como meio pelo qual o sujeito expressa aquilo que lhe aconteceu.

As compreensões sobre História Oral e narrativas desenvolvidas pelos professores, foram fundamentais para que conseguíssemos desenvolver nossas ações na construção das fontes orais e na contemplação dos objetivos propostos em pesquisa. Os artistas-professores investigados, em meio a relatos e memórias, falaram de si e lembraram outros artistas-professores. A oralidade acabou por permear nossa dissertação não só em seu caráter documental, mas também estético. Os artistas acabaram por assumir lugar de protagonistas de sua própria história e o sujeito, elemento vivo, passou a compor a pesquisa através da narração, permeada de vivência e composta pelo modo particular de ver e compreender os acontecimentos que envolvem, principalmente, as diversas maneiras de ensinar arte.

Referências

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre narrativa e identidade**. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000095&pid=S1517-97022011000300012000004&lng=pt>. Acesso em 11 de dez. de 2018.

MORAIS, Paulo Tadeu. **Apontamentos sobre a história oral como técnica, método e metodologia de pesquisa.** Relevância. Revista de geografia. São Paulo. Ano 1. Nº1. jan/jun. de 2016. Disponível em: < http://ojs.ifsp.edu.br/index.php/relevancias/article/view/327>. Acesso em: 25 de nov. de 2018.

PORTELLI, Alessandro. **História Oral como gênero**. Trad. Maria Therezinha Janine Ribeiro. In: Revista Projeto História, nº 22, São Paulo, junho de 2001. Disponível em: < https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/10728>. Acesso em 19 de nov. de 2018.

SANTIAGO, Ricardo. **História oral e as artes: percursos, possibilidades e desafios**. Revista de história oral, v.16, n.1, p. 155-187, jan/jun. 2013. Disponível em: < http://revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op=download&path%5B%5D=278&path%5B%5D=309>. Acesso em 02 de dez. 2018.

THOMPSON, Paul. **História oral e contemporaneidade**. Trad. Andréa Zhouri e Lígia Maria Leite Pereira. Revista de história oral, 5, 2002, p.9-28. Disponível em: < http://www.revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op=view&path%5B%5D=47>. Acesso em 10 de dez. de 2018.

NINA MATOS, O DESVELAR DA PRODUÇÃO

Lucas Negrão[1] – UFPA

Agência Financiadora: UFPA/CNPQ

Resumo
O presente texto busca emergir uma análise crítica acerca do trabalho artístico de Nina Matos, compreendendo o processo de concepção e criação da artista a partir das exposições "Aniversario de Dois" (2014) e ID Entidades (2018). Para isso, fez-se necessário trazer textos de Ana Claudia Leão, Desiré Costa, Linda Nochlin, Nicolas Bourriaud, João de Jesus Pães Loureiro e principalmente escritos de Nina Matos sobre seu trabalho. Questões de ordem social e política são abordadas nas obras de Nina, que trabalha com experimentações com/em pintura.
Palavras-chave: Amazônia. Mulher na arte.

Em 2018, pela segunda vez pude ir à uma vernissage de exposição de Nina Matos na Elf Galeria, lugar que visito desde os dezessete anos, e me depararei com uma forte crítica política às questões indígenas e à sociedade desigual no período da Belle Epoque nas obras de Nina. A exposição ID Entidades, me instigou a pesquisar mais críticas e leituras do trabalho de Nina e ao mesmo tempo suscitou meu desejo de escrita sobre aquelas obras. Para minha surpresa haviam poucos escritos acerca do trabalho da artista, cerca de quatro ou cinco, publicado no blog Nina-Matos.blogspot.com, gerido pela própria. Foi então que decidi desenvolver a pesquisa PIBIC sobre a produção de Nina e reunir o acervo iconográfico para a análise, que parte do processo de concepção e criação das obras pela artista. Por sorte Nina já estava com esse acervo de imagens muito bem organizado e com textos críticos autorais sobre sua produção, textos esses que serão indicados no corpo do texto como "Escritos autorais de Nina Matos sobre seu trabalho", já que não foram publicados pela artista, assim como os quatro ou cinco textos do blog e informações de sua carreira. Complementei com algumas entrevistas abertas realizadas com ela para a partir disso tecer a rede teórica da pesquisa.

Nina iniciou sua carreira em 1990 com o prêmio aquisição do IX Salão Arte Pará, em 1997 recebeu o Prêmio Aquisição do III Salão Unama de Pequenos Formatos, em 1998 o

[1] Graduando em Licenciatura em artes visuais na Universidade Federal do Pará. É bolsista do projeto de pesquisa "Paradoxos do estatuto cognitivo da imagem na história moderno-contemporânea da arte e seus reflexos na teoria transdisciplinar do conhecimento", sob orientação de José Afonso Medeiros. Email: negraolucas@icloud.com

2º lugar do VIII Salão Municipal de Arte de João Pessoa/Paraíba, em 2000 o 3º lugar do X Salão Municipal De João Pessoa/Paraíba e em 2005 o Projeto Rumos Visuais-Itaú Cultural com as mostras em: São Paulo, Paço Imperial – Rio de Janeiro e Museu de Arte de Santa Catarina. Nina acumula em seu currículo mais de 48 exposições coletivas e pelo menos 6 individuais além de duas bolsas de intercâmbio, para a Argentina em 2003 e para a Espanha em 2005.

Nesse contexto, é relevante notar a produção e difusão dos trabalhos de Nina Matos durante a carreira e ao tempo se atentar para o fato de que em quase 29 anos de carreira é a primeira vez que há uma pesquisa sendo realizada e um artigo sendo escrito sobre a artista. Linda Nochlin em "Por que não houve grandes mulheres artistas?" nos fala a respeito da invisibilização da mulher na história da arte e como os recortes feitos por historiadores e pesquisadores da arte podem ter contribuído para essa realidade:

> "Na realidade, nunca houve grandes mulheres artistas, até onde sabemos, apesar de haver algumas interessantes e muito boas que ainda não foram suficientemente investigadas ou apreciadas, como não houve também nenhum grande pianista de jazz lituano ou um grande tenista esquimó, e não importa o quanto queríamos que tivesse existido." (NOCHLIN, 2016, p. 7)

Quando questionei essa realidade com a artista, Nina Matos apontou sua visão a respeito disso no fato de ser muito tímida em relação à Mídia e de ter pouco contato com o público e que nos últimos anos, por conta das redes sociais, seu contato com o público ficou mais próximo. Linda Nochlin também fala de modo mais amplo a respeito do lugar imposto à mulher na sociedade e na arte, problemática de um sistema social que privilegia homens brancos:

> "Na verdade, o milagre é, dadas as esmagadoras chances contra as mulheres ou negros, que muitos destes ainda tenham conseguido alcançar absoluta excelência em territórios de prerrogativa masculina e branca como a ciência, a política e as artes." (NOCHLIN, 2016, p. 8)

Questionei também sua percepção a respeito da abertura no sistema da arte e Nina me contou que não teve dificuldade em inserir-se no sistema da arte e que seu termômetro em relação à participação de salão devia-se a potencialidade do trabalho. Sobre sua construção como artista, Nina conta que sempre foi incentivado pela família, que viam com muita naturalidade essa habilidade, e pelos professores que sempre viam potencialidades nos exercícios. A produção autoral veio apenas após da saída da universidade, momento em que se

inscreveu e ganhou o prêmio do Arte Pará em 1990, quando imprimiu sua percepção de mundo e experimentações técnicas, conta.

Para a escrita deste trabalho realizou-se um recorte das duas últimas exposições individuais da artista, eventos esses que pude presenciar: "Aniversario de Dois" (2014) e "ID ENTIDADES" (2018). A partir disso, priorizou-se a análise do processo de concepção, criação e leitura crítica de algumas obras que fizeram parte de cada universo das exposições.

Aniversario de dois.

> " A vida é assim, feita de grandes esquecimentos e de pequenas lembranças daquilo que realmente nos toca de forma indelével, como... o amor, por exemplo. " (Trecho do texto de apresentação da exposição escrito por Nina Matos para a exposição Aniversario de Dois.)

Aniversário de Dois é inspirado em um fragmento poético, lembrança de leitura de um poema que Nina não mais encontrou, apesar das empenhadas buscas por ele. As obras que fazem parte dessa exposição são como crônicas ou contos compilados em um livro temático. Nesse processo de construção, ela desenvolveu ideias acerca de obras em que o amor pudesse se apresentar em seus estados mais diluídos, em desejos, silêncios, plenitudes e por entre a subjetividade em relações de afeto, a considerar estados temporais e familiares na constituição sensível da sociabilidade.

Como pode-se ver na obra "Grandes Esperanças", que se chamava "O dia da Visita", a artista constrói uma senhora arrumada com seu cachorrinho e algumas fotografias na parede, em que se reflete acerca das relações que se dão com os avós e idosos que esperam a visita dos netos que nunca vão visitar. Nesse aspecto, adentramos na intimidade e subjetividade da personagem refletida de um contexto social percebido sensivelmente durante suas vivências e suas proposições críticas em contextos sociais.

A exposição também contava com uma mesa com papéis e uma frase na parede "... tudo o que não pode haver entre as pessoas é silêncio." e o convite ao público a escrever cartas. Nina me conta que a ideia era trabalhar com varias móbiles para colocar essas cartas e pedir que as pessoas mandassem por correios, ela queria colocar algumas cartas em baleiros antigos, "aqueles com vidros e varias tampas", mas não conseguiu que fosse assim. Nicolas Bourriaud em Estética Relacional, nos diz que na arte contemporânea:

> "O artista concentra-se cada vez mais decididamente nas relações que seu trabalho irá criar em seu público ou na invenção de modelos de socialidade." (BOURRIAUD, 2009. pág.40)

E nesse sentido, a produção de Nina é sempre um convite a um diálogo com o espectador, na medida em que narra em uma imagem uma cena lhe atinge para atingir o outro e despertar nele questionamentos.

Em sua poética visual de concepção das obras, a atenta observação da sociedade à sua volta se entrelaçam com inquietações acerca das posições sociais e relações pessoais que a atingem e afetam. O título "Porque amar exige sacrifícios" nasce de uma frase de Adélia Prado e nos traz um homem e um mulher, montados cada um em tigres, em uma sala de estar com porcelanas na parede, onde recorre a metáfora para falar de relações afetivas de aparências. Para pensar a respeito da formação do inconsciente estético (ano), Rancière fala de uma nova definição da ideia de artista.

> "o Artista é aquele que viaja nos labirintos ou subsolos do mundo social. Ele recolhe os vestígios e transcreve os hieróglifos pintados na configuração mesma das coisas obscuras e triviais" (RANCIÈRE, 2009. pág. 36)

"Porque amar exige sacrifícios" está inserido nas seis obras produzidas para a montagem de Aniversário de dois, que dentro desse contexto a artista traz um olhar atento para as camada de relações afetivas em reflexão com esse submundo citado por Rancière. "Eu só queria ser um homem livre", nas palavras da artista, é sempre o que homens querem sobre uma relação afetiva. Como em "Manhã Gloriosa", onde há um casal de homens recém casados deitados sobre um gramado, como uma fotografia oficial dos noivos. "Célere" traz dois jovens girando de braços dados, como cenas românticas de filmes americanos, grande influência referencial da artista. A obra nos fala de relacionamentos que são passageiros e seu primeiro título era "Todo Carnaval tem seu Fim?". Bourriaud (2009), quando discorre a respeito das relações na estética artística conclui que a "Arte Contemporânea realmente desenvolve um projeto político quando se empenha em investir e problematizar a esfera das relações."

A série " Quem jamais te esqueceria" finaliza a exposição trazendo uma nova experimentação com colagem digital. Trata-se de fotografias da mãe da artista, produzidas exaustivamente durante o luto da artista após o falecimento da mãe, com inscrições de uma letra de música que sua mãe escutava quando jovem. O processo de criação nessa série remonta à

pesquisa em álbuns de família, exercício recorrente durante sua produção, porém com o uso da imagem fotográfica virtual, não mais como pinturas.

Sobre a relação com álbuns de família, Desiré Costa em sua dissertação de mestrado nos traz reflexões sobre esse contato que traçamos que:

> "De certo modo, as fotografias dos álbuns de família são 'cemitérios' de imagens, não somente por conter a imagem do ente querido que já esteja morto, mas por resguardar o passado que não volta, por manter o que foi e não será mais, como uma prova material da ausência de alguém ou algo." (COSTA, 2015, p. 20)

Essa relação de resgate do passado é possível perceber durante todo o processo de produção da artista. Quando lembramos da obra "Só viram os que acordaram cedo" (2002), da exposição "Inéditos e Dispersos" de 2002, onde a artista traz referência de uma fotografia da infância de um dia em que seu pai e seus irmãos saíram para passear e não a acordaram e esse acontecimento era algo que ela lamentava por não ter participado, e então ela pintou a imagem com frases como "Instead of Dead Furniture",remetendo ao design gráfico de revistas com as manchetes. Em sua dissertação de mestrado, Cláudia Leão fala sobre o processo da memória afetiva e diz que

> "na vida devemos escolher o que nos move com paixão, trilhar caminhos improváveis para, então, buscar dentro deste campo das paixões que criamos, todos os motivos para fazer dessa vida, além de uma viagem, um sonho". (LEÃO. 2003, p. 14)

Nesse sonho, fim de uma busca, se vê o fazer artístico na experimentação e descoberta de inquietações, angústias e discursos, que potencializam a produção do artista e onde se vê em "Quem Jamais te esqueceria" uma nova possibilidade de uso de imagem, que não mais a imagem mental reproduzida em desenho ou referências de fotografias familiares para pintura mas o uso da fotografia com intervenções digitais.

ID ENTIDADES

> "Ora, a partir do momento que me sinto olhado pela objetiva tudo muda: ponho-me a 'posar', fabrico-me instantaneamente em outro corpo, metamorfoseio-me antecipadamente em imagem. Essa transformação é ativa: sinto que a Fotografia cria meu corpo ou o mortifica a seu bel prazer"
> Roland Barthes

Nina cita esse trecho de Barthes em um dos textos que escreveu sobre a exposição ID ENTIDADES, realizada em entre setembro e novembro de 2018 na Elf Galeria em Belém. Na produção, a artista deu continuidade à experimentação com fotografias e construções digitais, iniciada na série "Quem Jamais Te Esqueceria". Imergindo no retrato, álbuns familiares e acervos públicos em diferentes contextos históricos e unidos pelo eixos acerca da identidade. Construindo personagens que transitam em campos de afeto, memória e aspectos socio-culturais de um lugar, Nina escreve que

> "Interessa-me, as alegorias de identidade,os simulacros e interferir em imagens potentes que suscitam perscrutações, produzindo pinturas e construções digitais, que partem sempre do que imanam, tais capturas." (Escritos autorais de Nina Matos sobre seu trabalho.)

A artista traz a ressignificação da fotografia em exercícios de pintura, onde interpreta e cria imagens em um discurso político acerca da história do Pará e de Belém. Nina é museóloga do Museu de Artes de Belém e constantemente lida com questões relacionadas ao acervo de obras, em sua maioria ligada à história de Belém, ao montar exposições. Suas obras transitam entre referências do design gráfico dos anos 1940 a 1980; as narrativas de álbuns de família; e seu olhar atento à sociedade e as relações travadas em sociedade. Nessa produção, Nina conta que as obras dessa exposição:

> "Flutuam em linhas tênues de representações de identidades, retratando tempo e fantasias individuais , talvez, de como a pessoa fotografada posa para a objetiva , vestindo uma imagem irreal de sua identidade ou onde os retratados interpretam a si mesmos em novos papéis." (Escritos autorais de Nina Matos sobre seu trabalho.)

ID Entidades acontece em três momentos: 1) Das fotografias de um álbum de família, onde se apresentam imagens que fascinam o seu olhar, desde a infância, pela carga sentimental e identitária. 2) Em recortes do "Álbum da festa das Creança" (Descripções e photographias, 7 de setembro de 1905. AILLAUD & Cª PARIS. Estado do Pará). É nesse contexto que a série Glorious Jungle é criada, a partir de construções digitais em que as "Creanças" (crianças) dos álbuns são inseridos em cenários fantasiosos de glória, ou importância histórica. 3) Serie "Tributos: alegorias, espiritualidade e posteridade", onde constrói digitalmente retratos que refletem o domínio e mimetismo de padrões sociais criados a partir de violentos apagamentos culturais de povos tradicionais, surgindo de apropriações de acervos iconográficos e pesquisa

bibliográfica. Sobre isso, Nina fala sobre essas inquietações " do período, de uma sociedade que forjou simulacros, de modernidade e aristocracia e que viveu a opulência e o revés econômico gomífero, e do qual, esse grupo esteve sempre à margem."

Nina traz questões político-sociais de forma explícita especialmente em duas séries séries que irei me deter nesse momento, visto que já tratei no capítulo anterior seu trabalho com álbuns de família. No processo, a série "Glorius Jungle" inicia sua pesquisa em acervos iconográficos ao mesmo que mantém a maneira de vasculhar álbuns de sua família. Esses trabalhos produzidos em construção digital surgem de um recorte de uma pesquisa ampla acerca da história social da Amazônia paraense, correspondente ao período de fundação (ou invasão) do Estado do Pará até o período da exploração da borracha. Da mesma forma que faz nas pinturas a óleo, a artista constrói suas obras a partir de apropriações e ressignificações de imagens, a pensar o recorte a partir das invisibilizações notadas durante a pesquisa, imaginando relações e cenários de passados pretensamente gloriosos e ao mesmo tempo decadentes em algum lugar na Amazônia, assim como mimetismos de uma "sociedade que forjou simulacros de modernidade e aristocracia e que viveu a opulência e o revés econômico.", mas palavras da artista. Nina também escreve sua leitura acerca do álbum histórico:

> "Composta de Imagens de meninos e meninas porta-estandartes de escolas públicas municipais, circunspecto e engessados em suas fardas ou trajes alegóricos ufanistas sobre crenças e ideias de pátria, ordem e progresso. As imagens revelam os traços fisionômicos miscigenados de jovens paraenses de classes pobres, que posam contritos para a posteridade de um sonho utópico da memória coletiva regional, de um modo de vida permeado por religiosidade, messianismo, dever cívico e a luteciomania que dominou os anseios e obsessão de toda uma sociedade belenense da chamada Belle Époque. Tais imagens foram colhidas em um dia especial para essa comunidade, para o qual, ocorreram certamente muitos preparativos, sendo um testemunho e registro raro de um determinado grupo social de anônimos da população amazônica que, pelas condições cultural, social, histórica e econômica as quais estava imerso, não tinha acesso ao gênero retrato, comumente acessível à época, somente à elite paraense do fausto gomífero, que costumava construir aspectos e representação de sua identidade através do mesmo e com suas devidas identificações pessoais familiares e controle do modo de exibição de suas imagens, nos veículos sociais vigentes do período. Sendo assim, "Glorious Jungle", revela conexões e memória de narrativas visuais , emblemas de um lugar, espectros de jovens congelados em imagens tempo-espaço, transitoriedade-eternidade, singularidades alegóricas que sugerem um exercício infinito de ressignificações. Linha entre o real e o imaginário, o poder das representações e reproduções visuais." (Escritos autorais de Nina Matos sobre seu trabalho.)

Com essas palavras, é possível perceber as camadas de leituras históricas a partir do impacto visual sentido por Nina em sua pesquisa e transcrição dessa leitura na produção das obras. Na obra "Marajó" se vê um retrato de uma criança posando como um cavaleiro sobreposta acima do mapa de Belém e molduras com referência aos grafismos marajoaras, o que nos traz a ideia de conquistador (ou explorador) da região amazônica ao mesmo tempo que a tensão histórica de segregação e dominação estrangeira, recorrente na história da nossa constituição social, é inserida na camada conceitual de construção da imagem. Assim se vê também na obra "Maria de Belém" onde referências a azulejaria portuguesa presente na arquitetura paraense nos remonta o esplendor da Belle Epoque vivida no período de exploração da borracha, e mesmo período de feitura do Álbum das Creanças, porém onde grande parte da população havia sido proibida de frequentar o centro da cidade, em uma política higienista para transformar Belém em Paris ou Veneza. Bourriaud no livro "Pós-produção, como a arte reprograma o mundo contemporâneo" nos fala a respeito dos usos, do objeto, das formas e do mundo, pelos artistas contemporâneos, quando utilizam formas dadas e os reconfiguram para imprimir uma narraria própria:

> "Incrustações da iconografia popular no sistema da grande arte, descontextualização do objeto em série, transferências das obras do repertório consagrado para contextos triviais. A arte do século XX é uma arte da montagem (a sucessão das imagens) e do aplique (a superposição das imagens)." (BOURRIAUD, 2009, p. 44)

Seguindo nesse processo conceitual de crítica política que Nina realiza a série "Tributos: alegorias, espiritualidade e posteridade", com foco nas questões indígenas de etnocídio e apagamentos. Na etimologia da palavra "Tributum", a definição é: 1) Imposto pago pelos vencidos ao vencedor; ou 2) Tipo de homenagem feita em reconhecimento à alguém. E a série pode ser entendida pela definição do título, Nina nos traz construções digitais a partir de fotografias de indígenas para discutir as questões políticas que sofremos no território amazônico.

A série surge a partir do intenso contato com pesquisas iconográficas da história do Pará para montagem de exposições nas curadorias do Museu de Arte de Belém, por conta do seu vínculo institucional com o Museu. Nina conta que seu primeiro contato foi em 2004 durante a montagem da exposição "A fundação da cidade de Belém" referente a obra de mesmo nome produzida por Theodoro Braga, considerada a "certidão de nascimento da cidade", nas palavras

da artista, envolvendo pesquisa em história da formação do Brasil , da história da arte, antropologia e etnologia amazônica, sociologia da produção cultural e arquivologia, e por conta disso ela passou a exercitar um olhar mais crítico sobre pinturas históricas e seus significados sociais.

Após um hiato, em 2013 Nina retorna ao museu para realizar a curadoria da mostra "José Antônio Lemos: a ressignificação do mito" e retoma as pesquisas e leituras acerca da formação da cidade de Belém que a levaria para a o projeto de exposição dos 400 anos de Belém, em 2016. Por esse contato e sensibilização, Nina conduz as construções a partir de apropriações e ressignificações na manipulação de imagens históricas, sugerindo um outro passado glorioso e de reverência aos saberes dos povos nativos, com o exercício crítico e político. Nina escreve que

> "É um trabalho que está iniciando e que pretendo estender para outras situações de domínio e mimetismo de uma sociedade que forjou uma história de aristocracia e religiosidade às custas de criminosos apagamentos culturais." (Escritos autorais de Nina Matos sobre seu trabalho.)

A intenção é imprimir obras em diferentes suportes como porcelana, cartões postais, pedras e confecção de comendas e medalhas, de modo a expô-las como obras artísticas e objetos, como eram os gabinetes de curiosidades. A série apresentada na exposição ID Entidades foram quatro obras impressas em cerâmica, com moldura de ferro e trazem imagens de indígenas com simulacros de azulejaria portuguesa, retirando os portugueses da imagem original e enaltecendo o indígena naquela posição de poder. A artista define assim seu trabalho:

> "As obras propõem evidenciar tais questões e ainda reverenciar saberes de um povo em constante dissolução cultural e espiritual, exercitando uma abordagem crítica de algo que continua latente e contundente em nossa sociedade, povos indígenas entregues ao extermínio por interesses econômicos, à alarmantes taxas de mortalidade infantil, à óbitos por doenças parasitárias e à índices dilaceradores de suicídios, por não terem sua integridade e práticas culturais respeitadas e sempre serem relegados à exploração e condições marginais." (Escritos autorais de Nina Matos sobre seu trabalho.)

Nesse uso de imagens retiradas do seu lugar histórico e apropriadas na produção artística se da a Conversão Semiótica que propõe João de Jesus Pães Loureiro (2007), onde ele analisa o processo de criação na arte e suas referências no inconsciente da produção:

> "O homem ver as coisas do mundo e as remolda por sua faculdade simbolizadora, na medida em que as vê umas em relação às outras. Constrói relações simbólicas entre o que conhece, o que se guarda na arca da memória e o que alimenta com sua experiência. Olhar é um processo incessante, individual e social de produção de símbolos que dão ligadura ao conhecimento." (LOUREIRO, 2007. p.14)

A obra "Indio- Antônio Vicente Guarani" nos traz a imagem de um indígena com roupas formais padrões do ocidente em uma pose que remete à fotografia de autoridades governamentais inserido em em azulejos tradicionalmente portugueses com adornos. "Representantes de três tribos do alto sertão do Mato Grosso, alunos de um colégio do Rio de Janeiro" segue o processo de montagem da série, o título é a legenda da imagem do livro Pelo Índio e Pela sua Proteção Oficial- Luiz Bueno Horta Barbosa, de 1923. Os títulos das três obras seguem o padrão de reproduzi a legenda da imagem do livro, como "Menina Crenáque, Rio Doce, Minas Gerais – Tribo pacificada 1911". A obra da série que foge desse padrão é "Pacificação dos Caingangue 'O Chefe Guerreiro Rerim e sua mulher. Ao lado da velha índia interprete Vanuire", trazendo dois indígena de mãos dadas enrolados em uma bandeira do Brasil. Nina me fala desse trabalho fazendo o paralelo com uma imagem que circulou nas redes sociais no período eleitoral de 2018 em quem uma indígena está enrolada também a uma bandeira do Brasil ao lado do atual presidente Jair Bolsonaro, que defende a retirada de demarcações indígenas e a inserção violenta dos indígenas na cultura ocidentalizada brasileira, agravando o etnocídio sofrido por esses povos tradicionais. A obra se refere a "pacificação dos Caingangue", como sugere a legenda baixo da imagem, população indígena que vivia na área da região Sudeste, que sofreu processos de "pacificação" entre 1912 e 1917 e teve sua população reduzida em mais da metade no século XX. Nina escreve que na obra:

> " ...posando para a posteridade de uma paz nunca realmente estabelecida, uma "paz" imposta, visto que era isso ou a dizimação. Nem respeito e nem asseguração de direitos, promessas nunca cumpridas. Uma pacificação forjada para dominar ideologicamente, legalizar invasões e reduzir territórios do povo invadido, protegendo na verdade a sociedade regional de pressupostas agressões indígenas." (Escritos autorais de Nina Matos sobre seu trabalho.)

Em "Ecce Homo", o detalhe de um registro histórico do martírio de indígenas escravizados no séc. XIX, é inserido à um cartão alegórico comemorativo ao culto da imagem do Governador do Pará, Lauro Sodré , do início do século XX. A artista se

utiliza de um recurso simbólico para trazer para o centro a invisibilidade sofrida, suscitando essas questões de ordem no Pará, onde o extermínio de indígenas e povos tracionais é latente ao passo que o poder governamental negligência a realidade de conflitos e violação de direitos. Na obra, Nina descreve que "a imolação do indivíduo é perene sob a "guarda" do Estado brasileiro. ". Cabe nesse momento um paralelo com a obra "Antigamente fomos muitos" de Armando Queiroz, onde Almires Martins, do povo Guarani, reflete a respeito das violências sofridas pelos indígenas na história do Brasil, e mais do que isso, à medida que expressa a subjetividade, sensibiliza pela perspectiva crítica que utiliza.

Os que restou dos mantos Tupinambás, produzidos no território que se chama Brasil, está, desde a invasão portuguesa, em museus na Europa, o mais conhecido está no Nationalmuseet, em Copenhague, capital da Dinamarca. Exposto no Brasil nos anos 2000 em ocasião do "comemoração dos 500 anos do descobrimento do Brasil", o manto sagrado foi reivindicado por herdeiros Tupinambás, em especial os Tupinambás de Olivença, na Bahia. A colonização da colonização após 500 anos de violência expôs como um troféu a vitória, sobretudo portuguesa,na invasão europeia na América. Cabe lembrar também que o governo brasileiro nunca fez um pedido oficial de devolução para os museus que possuem o manto Tupinambá. "Guardião sob o manto" retoma essa discussão em 2015, quando traz um Tupinambá vestido com seu manto sobreposto em um mapa de conflitos agrários no Estado do Pará. Nina:

> "E, dando a devida reverência aos saberes míticos, à grandiosidade espiritual deste povo no qual encontro-me inserida , construo a alegoria do " Guardião sob o Manto", evidenciando a Pajelança (Xamanismo Brasileiro) . Para o sábio da floresta a Natureza é viva e tem alma. Desta maneira, cada elemento da Natureza está entrelaçado com o outro. O guardião da mata fala com o guardião da terra que fala com o guardião do lugar (país, continente,...). Na imagem o Xamã amazônico , ritualiza , tendo como fundo um mapa atual (hipotético talvez) de demarcação de terras indígenas da Região Norte. Sob o manto Tupinambá, usado nos primeiros tempos, em rituais de canibalismo, ele busca em transe xamânico , guardar essa terra e natureza tão desrespeitada e explorada quanto a própria história do seu povo ." (Escritos autorais de Nina Matos sobre seu trabalho.)

Fig 1. Série Tributo, Xamã Tupinambá, 2015. - Nina Matos, Belém.

Outro recorte nesse eixo de pensamento e produção foi apresentado no Arte Pará de 2018, traz imagens de um grupo social invisível formando por trabalhadores que pelas condições econômico-sociais da época não tinham acessos a retratos, mas posaram para Augusto Findanza, que os registrou, para cataloga-los, com legendas como "Mulata, Cafuza, Trabalhador", onde os mesmos não possuíam mais nomes. Nina insere esses retratos em peças publicitárias de Arthur Caccavoni, que ilustravam publicações comercial refinados da época para o consumo da alta elite da borracha. Trazendo novamente o periférico para o centro, dando visibilidade à tais alagamentos sociais. "Belles", "Galeria" e "Passeio" foi produzido com construção digital e pintura sobre tela em tamanho 45x35 em 2018.

Nesse aspecto, a criação de Nina perpassa questões políticas, releituras históricas, questões afetivas e dialogam com as teorias contemporâneas no fazer artístico, de modo a realizar criações com dados (informações) já presentes no mundo e propor narrativa alternativas à história oficial.

Referências

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional.** São Paulo: Martins Fontes- Selo martins (coleção todas as artes), 2009.

_____. **Pós-produção:** como a arte reconfigura o mundo contemporâneo. São Paulo: Martins Fontes- Selo martins (coleção todas as artes), 2009.

GIUSTI, Desiree Costa. **O QUE RESTOU DO OLHAR: Reminiscências de um Álbum de Família.** 2015. 23f. Dissertação (Mestrado em artes) - Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015. Disponível em http://ppgartes.propesp.ufpa.br/dissertações/2013/Desiree%20costa%20giusti%20-%20dissertação%20completa%20-%20final.pdf. Acesso em: 10 mai. 2019.

LEÃO, Ana Cláudia do Amaral. **Imagens Suspensas: a reconstituição comunicacional da solidão e das lembranças de mulheres idosas esquecidas nos asilos.** Dissertação de Mestrado em Comunicação e Semiótica, PUC, São Paulo, 2003.

NOCHLIN, Linda. **Por que não existem grande mulheres na arte?** São Paulo: Edições Aurora, 2016.

PAES LOUREIRO, João. A conversão semiótica: na arte e na cultura. Belém: Edufpa, 2007.

RANCIÈRE, Jacques. **O inconsciente estético.** São Paulo: Ed. 34, 2009.

NINA MATOS: imagens de obras e textos < http://nina-matos.blogspot.com/ >. Acesso em 30/06/2019.

O CAMINHO DA COBRA COMO PROPOSTA NO ENSINO DA ARTE

Priscila de Oliveira Pinto Maisel[1] – UFAM
Priscila Passos de Lima[2] – UNESP

Resumo
Neste artigo apresentamos o trabalho de duas pesquisadoras que têm como referência o mito da cobra, correlacionando suas pesquisas entre Manaus e São Paulo. Seu objetivo geral é contextualizar a cultura indígena e a memória no ensino da arte; e, como objetivos específicos, buscar ressignificar o mito da cobra; dialogar com artistas indígenas contemporâneos, e propor metodologias na aula de arte que abordem a cultura indígena na escola. Quanto aos aspectos metodológicos, foi utilizada pesquisa descritiva e bibliográfica no que tange aos conceitos teóricos fundamentais, e, na vivência em sala de aula, está sendo utilizada a pesquisa-ação. A partir das obras dos artistas indígenas estão sendo mediados conhecimentos que envolvem a memória e a cultura indígena no âmbito artístico educacional ao mesmo tempo em que se abre espaço para discussões críticas.
Palavras-chave: Ensino da Arte. Cultura indígena. Memória.

Introdução

Ao levarmos em consideração lugares e contextos da Arte Educação no Brasil, observamos práticas e processos de ensino aprendizagem peculiares que dialogam com as realidades de professores e alunos. Neste artigo, apresentamos o trabalho das pesquisadoras que têm como referência o mito da cobra, pesquisa que começou em Manaus e hoje é mediada em São Paulo, a partir de memórias coletivas e individuais que se entrelaçam com vivências. Ambas as autoras tiveram relação com a imagem da cobra nos seus estudos de graduação e de pós-graduação.

[1] Artista visual, poetisa e professora na Faculdade de Artes da Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Possui Licenciatura Plena em Artes Plásticas (2006) e bacharelado em Direito (2000), com mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia (2014) e especialização em Tecnologia Educacional multimídia (2004) pela UFAM. Atua na área de artes visuais, na produção, curadoria, pesquisa e ensino da arte. Trabalha com os temas: processo de criação artística, cultura e história da arte na Amazônia, análise visual e poéticas visuais. E-mail: priscilapinto@gmail.com

[2] Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal do Amazonas (2017). Mestranda em Artes, em 2018 pela UNESP - Universidade Estadual Paulista, com bolsa CNPQ. Artista Visual, com produção nas linguagens da pintura, escultura, instalações e fotografia. Atuante como Arte-Educadora em escolas da rede privada de ensino em São Paulo. Possui produção científica norteadas pelas temáticas: Artes, Mitologia e Cultura Indígena. Com ênfase na relação da mitologia indígena, a imagem da cobra e sua constância na memória e o imaginário coletivo, traduzido na produção e ensino da arte. 2. E-mail: priscilapassosarte@gmail.com

No que concerne à cobra, há de se compreender o seu sentido simbólico nas representações míticas e imagéticas na Amazônia, que são os referenciais para a criação tanto de artistas indígenas, como de não indígenas. A partir das obras dos artistas, as pesquisadoras passaram a mediar conhecimentos que envolvem a memória e a cultura indígena no âmbito artístico educacional. Neste processo, a imagem da cobra e todo o seu referencial simbólico toma o papel de proposta ou caminho metodológico na escola, auxiliando os alunos na leitura e releitura das imagens a partir dos relatos dos artistas indígenas contemporâneos.

Este artigo, assim, é fruto de pesquisas nos campos da cultura indígena amazônica, da arte contemporânea e da prática no ensino da arte. Tem como objetivo geral contextualizar a cultura indígena e a memória no ensino da arte; e como objetivos específicos busca ressignificar o mito da cobra; dialogar com artistas indígenas contemporâneos, e propor metodologias nas aulas de arte que abordem a cultura indígena na escola.

Quanto à metodologia, esta pesquisa qualitativa é um estudo de caso, com abordagem descritiva no que concerne aos aspectos da cultura indígena, do mito da cobra, da memória, compreendendo a fundamentação conceitual deste artigo, que tem base bibliográfica, estendendo-se a uma pesquisa-ação no que concerne ao trabalho teórico-prático, em sala de aula, realizado em São Paulo, pela segunda pesquisadora.

Estas investigações são direcionadas em compreender um campo de ensino da arte, onde os referenciais mitológicos indígenas estão distanciados culturalmente de uma sala de aula com alunos não-indígenas, onde a imagem da cobra é eleita como elemento cultural potente e capaz propiciar aproximações com o imaginário dos povos tradicionais do Brasil. Os esforços estão diretamente ligados à necessidade de cumprir o que foi determinado pela Lei 11.645, que prevê o ensino das culturas indígena e afro-brasileira, na disciplina de artes, corroborada pela Lei 9.394/96, em seu artigo 26-A, § 2º e também recomendadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Além disso, esta pesquisa contribui para o pensamento crítico, que deve nortear as disciplinas que possibilitam discutir a realidade brasileira nos seus aspectos socioculturais e filosóficos.

Contexto cultural, arte e memória

A base cultural tem importância fundamental na forma como um artista vai interpretar sua realidade e recriá-la artisticamente. Para Geertz (2008), a cultura é constituída por uma teia de significados estabelecidos pelo próprio homem. Essa teia de significados depende do grupo

social, sendo a cultura um "contexto" onde se tecem simbolismos socialmente estabelecidos a formar sistemas interligados.

Para entender a obra de um artista situada no seu contexto cultural, devemos compreender as estruturas simbólicas que formam sua cultura e as relações que se estabelecem entre obra e contexto. O artista, ele mesmo, interpreta a sua cultura a partir de seu ponto de vista, numa relação complexa entre realidades que se interconectam a partir de sua percepção - a realidade artística e a realidade em si. Segundo Morin,

> As nossas percepções estão sob controle, não apenas de constantes fisiológicas e psicológicas, mas, também, de variáveis culturais e históricas. A percepção visual é submetida a categorizações, conceitualizações, taxonomias, que influenciarão o reconhecimento e a identificação das cores, das formas, dos objetos. O conhecimento intelectual organiza-se em função de paradigmas que selecionam, hierarquizam, rejeitam as ideias e as informações, bem como em função de significações mitológicas e de projeções imaginárias. (MORIN, 2008, p.25)

Podemos afirmar que o artista percebe os elementos de sua cultura, interpretando-os através de sua visão de mundo, ou de como imagina sua realidade, que depende de muitos fatores. Ao considerar a semiosfera de um artista, podemos analisar suas referências e influências, como o seu objeto artístico se situa num dado contexto e que relações existem no universo à sua volta.

Loureiro (1995, p. 52) afirma que "Cultura (...) como configuração intelectual, artística e moral de um povo ou, mais amplamente, de uma civilização que pode ser compreendida no processo de seu desenvolvimento histórico ou um período determinado de sua história". Sob um ponto de vista mais restrito, o autor pensa que a cultura amazônica é "uma cultura de profundas relações com a natureza, que perdurou, consolidou e fecundou poeticamente o imaginário..." (ibid., p. 26) e que esta teria sua origem, ou seria influenciada, pela cultura cabocla em geral, relacionada a um imaginário presente nos mitos da região.

No contexto amazônico, destaca-se a cobra como imagem ligada à cultura, remanescente de narrativas orais, de origem indígena. O artista que toma a cobra como referência, transpassa a cobra desta realidade sociocultural, portanto, para a sua realidade artística, cuja poética é uma realidade da criação transformada em linguagem, constituída de códigos próprios.

Ao se apropriar de significados culturais para reelaborar em significados artísticos, o artista se utiliza de códigos imagéticos específicos contextualizados na sua cultura, trabalhando com elementos pertencentes a uma memória coletiva: traços, linhas, significados, narrativas. Estão em jogo a memória individual e a coletiva, a memória ligada ao imaginário e a memória perceptiva.

O que vemos na obra de um artista é sua memória que age através da imaginação criadora, conforme o pensamento de Ricoeur:

> É sob o signo da associação das ideias que está situada esta espécie de curto-circuito entre memória e imaginação: se essas duas afecções estão ligadas por contiguidade, evocar uma - portanto, imaginar – é evocar a outra, portanto, lembrar-se dela. Assim, a memória, reduzida à rememoração, opera na esteira da imaginação. (RICOEUR, 2007, p.25):

Ao se tratar da relação entre memória individual e coletiva podemos afirmar, de acordo com Halbwachs (2006, p.69), que "cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva". Um artista desenvolve seu trabalho a partir de sua visão de mundo e o que expressa se relaciona com o que se vivencia no seu contexto.

Sobre a influência do passado na percepção do mundo, temos que levar em consideração, ainda, a memória visual ou perceptiva. Arnheim (2000, p.41), para quem o pensamento é visual, afirma: "toda experiência visual é inserida num contexto de tempo e espaço. Da mesma maneira que a aparência dos objetos sofre influência dos objetos vizinhos no espaço, assim também recebe influência do que viu antes". Ou seja, vemos um objeto no seu contexto visual e não isoladamente.

De fato, a experiência do olhar e a vivência, ajudam no estabelecimento de relações entre as formas e seus significados culturais, mesclando a percepção artística com a memória. Assim, as formas seriam armazenadas em nossa memória conforme nossas experiências de vida, sendo que as imagens da memória estabelecem relações com a percepção.

O artista trabalha, assim, na fronteira entre o simbólico e o icônico, pois toma as regras estruturais e as transforma em possíveis interpretações, sendo a arte entendida como construção de um possível e não de uma realidade concreta:

> Qualquer imagem é uma ficção, o que significa que associa obrigatoriamente elementos colhidos do real, com outros, retirados da memória, através da qual, em última análise, elementos afastados ou antigos – conhecidos pela

> experiência pessoal ou pela experiência de outros homens – tornam-se presentes e utilizáveis. (FRANCASTEL, 1983, p.133)

Procuremos entender a serpente como um signo gerador de significados culturais e simbólicos que se processam no imaginário e se refletem, por conseguinte, na obra artística dos que seguem o caminho da cobra ou, de maneira mais ampla, dos que buscam referenciais de origem. Estes referenciais também serão importantes para a compreensão e interpretação dos alunos no que se refere à cultura indígena e seus possíveis significados.

O mito da cobra

A cobra possui um vasto significado na história universal. Pinto (2012), para contextualizar seu estudo sobre a mitologia da cobra para as populações do Alto Rio Negro, faz um levantamento e análise do simbolismo da cobra na história da humanidade em geral, afirmando que: "[...] A serpente é um dos símbolos mais importantes da imaginação humana; nos climas em que esse réptil não existe, é difícil para o inconsciente encontrar um substituto tão cheio de variadas direções simbólicas". (PINTO, M., 2012, p. 116).

De acordo com Loureiro (1995, p. 208), a cobra, na cultura amazônica, está inserida na vida do caboclo no ambiente natural da região; surge como explicação do habitante das florestas e rios sobre acontecimentos e relatos maravilhosos do seu cotidiano. A serpente é, assim, um "encantado", ou ser sobrenatural, guardião de um segredo ignorado.

Para Bernadete Andrade (2002), a cobra, entre outros possíveis significados, está relacionada à cidade de Manaus, a partir de uma visão influenciada pela mitologia Dessana. Essa cosmovisão irá influenciá-la, como artista, a interpretar as histórias regionais que escutava desde criança, transformando-as em motivo para sua arte. A própria artista discorre sobre os significados da cobra na cultura amazônica, através de lendas e narrativas locais:

> [...] dizem os antigos, nossos heróis ancestrais, que a décima terceira casa foi colocada onde hoje se encontra a cidade de Manaus. Seu poderoso símbolo uma cobra que languidamente caminha e vai alojar-se no imaginário do homem amazônida povoando seus mitos e lendas. Senhora das águas, conhecedora dos mistérios do rio e da mata, é o ancestral que dá origem às primeiras malocas ou casas transformadoras. (ANDRADE, 2002, p.75)

Ao considerar que o próprio contexto do trabalho de um artista modifica significados conceituais e traz a ressignificação dos elementos gráficos originais, precisamos definir os

possíveis significados de uma obra que vão para além das formas visuais. Antes, porém, devemos advertir que, na leitura desse percurso visual e de contexto,

> Construímos nossa narrativa por meio de ecos de outras narrativas, por meio da ilusão do auto-reflexo, por meio do conhecimento técnico e histórico, por meio da fofoca, dos devaneios, dos preconceitos, da iluminação, dos escrúpulos, da ingenuidade, da compaixão, do engenho. Nenhuma narrativa suscitada por uma imagem é definitiva ou exclusiva, e as medidas para aferir a sua justeza variam segundo as mesmas circunstâncias que dão origem à própria narrativa. (MANGUEL, 2001, p. 27-28)

Assim, podemos perceber que a construção da narrativa suscitada pelas imagens não é feita a partir de uma leitura absoluta, podendo ser relativizada de acordo com a visão do pesquisador e do espectador que interpreta a imagem em si. Neste contexto, a cobra é levada para a sala de aula como uma proposta metodológica da ideia de caminho ou percurso na busca pelas origens, caracterizada pelos referenciais na memória coletiva e nas descobertas de expressões individuais.

A cobra em sala de aula

A cobra atravessa rios, passa por lugares áridos, sente o cheiro do mar; atravessa o asfalto, sobe paredões de concreto cinza e muda de pele. Para os indígenas no noroeste da Amazônia, a humanidade foi gerada da barriga de uma cobra que, ao cair do céu, desceu em um rio de leite e, ao aportar em lugares sagrados onde "Casas da Transformação" eram estabelecidas, de seu ventre, pares de seres mágicos eram deixados a fim de formar a população destas cidades. Esta imagem mitológica assume função de alegoria nas práticas metodológicas, descritas, a partir deste momento, da experiência da pesquisadora número 2.

Romper com uma visão colonial do indígena, onde não se olha para a cultura indígena como cultura relevante capaz de possuir saberes e conhecimento foram os pontos propulsores para as iniciativas nesse sentido:

> O desafio fundamental está em vincular as propostas de educação intercultural com a perspectiva de interculturalidade crítica. Se trata de uma tarefa completa pois, na maioria dos países onde a interculturalidade foi introduzida nas políticas públicas, em geral, predomina o enfoque funcional e a abordagem aditiva, em muitos casos folclorizante, que se limita a introduzir componentes das culturas de grupos sociais "diferentes", particularmente indígenas e afrodescendentes no currículo escolar.(WALSH, 2017, p.160-161).

Para as nações indígenas, as narrativas não precisam da validação da escrita, a palavra age como fonte de registro do saber. A imagem da cobra percorre caminhos que convergem, transpassam territórios físicos e metafísicos. Didi-Huberman (2012) aponta que para recordar é preciso imaginar. Até este ponto, as interlocuções com esta imagem se davam por meio de relações com um imaginário coletivo, cercado pelas relações entre o rio, a cobra e os caminhos que ela percorre no imaginário coletivo indígena e ribeirinho no Amazonas. A principal questão a ser respondida é: como falar de cultura indígena, na disciplina de artes, em uma sala de aula com alunos não indígenas tendo como metáfora o mito da Cobra-Canoa, mesmo em uma escola em São Paulo, onde não se espera uma relação próxima com os referenciais indígenas?

Chegamos, então, ao Colégio X, localizado na Zona Norte da capital paulistana, uma escola da rede privada de ensino. A escola realiza uma ação filantrópica todos os anos durante o inverno à comunidade Guarani, localizada no Pico do Jarágua. São recolhidos agasalhos, alimentos e brinquedos pelas crianças do 5º ano do Colégio X e são levados à aldeia Tekóa,. Nesta visita, os estudantes passam o dia vivenciando a rotina do lugar. Esta abertura possibilitou explorar esse cenário para ações de diálogo com a cultura indígena na escola.

Uma das temáticas da ONU para 2019, que foi o Ano internacional das línguas indígenas, oportunizou que intervenções dentro da escola fossem possíveis de explorar a execução de ações que foram realizadas nas aulas de Arte em parceria com a disciplina de História. A escola foi essencial para a análise de metodologias que aproximassem alunos não indígenas com os elementos culturais indígenas, afinal, "O pensamento torto que o ocidental tem praticado criou muitas gerações de gente descomprometida, que cresceu egoísta e masoquista. O momento agora é de buscar as origens." (MUNDURUKU, 2019, p.30.). O colégio, então, possibilitou um cenário propício para imersões neste sentido. E a imagem da cobra ganha papel de proposta, caminho metodológico.

Três direções na busca por experimentações foram eleitas como norteadoras para as práticas em sala de aula: ouvir, ver e fazer. O mito da Cobra-Canoa propõe, em forma de metáfora, levar os estudantes em viagens às origens. As narrativas escolhidas tanto pelos professores quanto por artistas indígenas, assumem essa tarefa de encantar, sair do caminho comum; a imagem entra como isca para o bote da serpente, o contato com obras de artistas indígenas tem como meta ampliar o seu repertório imagético; e o fazer por meio de releituras em grafite dialogam com novos jeitos de fazer e contar o mundo. Trata-se do rastro da cobra agora visto sobre o asfalto, trazendo novos significados. Durante todo o ano de 2019 estas

atividades estarão em execução. Mas descreveremos algumas das mais relevantes até o momento.

Mudando de pele

Cabe ponderar que o cenário político no Brasil ganhou outras perspectivas a partir do ano de 2019, como a repercussão de um discurso que ameaça diretamente os direitos das populações indígenas que tem ecoado com as mudanças governamentais. O percurso pedagógico, que antes assumia caráter apenas investigativo, ganha contexto de responsabilidade e resistência política. Nesta caminhada, a pesquisadora número 2 entra em contato com um movimento de artistas indígenas, especificamente em São Paulo, que trouxeram substancialidade às práticas propostas.

Ouvir

Os atores Anderson Kary Báya e Dayane Nunes, amazonenses, são um casal de artistas da etnia Tariano, que atuam em São Paulo desde janeiro de 2019 com performances construídas sob a perspectiva de suas vivências quanto artistas indígenas. Especificamente na performance Wetamünha, a observação sobre o cenário político brasileiro é a principal abordagem temática. No dia 22 de abril, conduziram uma vivência com a turma do 3º ano do ensino médio. Durante as aulas da disciplina de História, uma roda de conversa foi conduzida pela pesquisadora número 2. Na oportunidade, os artistas trouxeram informações sobre seu clã, suas mitologias criacionais, caminhadas artísticas e produções. Os alunos foram conduzidos em experimentações performáticas para entenderem a importância do corpo em danças circulares, como são as realizadas em celebrações. Anderson seguiu ao som da flauta cotia, cantos e danças que ele mesmo produz e que ao fim da celebração é quebrada simbolizando o fim de uma celebração.

Ver/Fazer

Neste ponto, o artista Denilson Baniwa, da etnia Dessana, foi eleito para agregar aos diálogos em sala de aula. Denilson Baniwa, do povo indígena Baniwa é natural do Rio Negro, interior do Amazonas. É artista visual e atualmente reside no Rio de Janeiro. Seus trabalhos expressam sua vivência enquanto ser indígena do tempo presente, mesclando referências tradicionais e contemporâneas indígenas e se apropriando de ícones ocidentais para comunicar

o pensamento e a luta dos povos originários em diversos suportes e linguagens como canvas, instalações, meios digitais e performances. Denilson, vencedor do Prêmio PIPA – PIPA Prize Online 2019, é um artivista indígena que tem ganhado destaque no cenário da arte contemporânea em São Paulo. Participando efetivamente em ações com coletivos artísticos cujas intervenções chamam a atenção para a defesa dos direitos indígenas.

As turmas envolvidas nesta fase foram as turmas do 9 anoº à 3ª série do ensino médio. A atividade era iniciada com aulas expositivas, onde as obras de Denilson eram apresentadas e contextualizadas segundo as mitologias a que retratavam.

Esse exercício de leitura e familiarização com estas imagens foi trabalhado durante as aulas de Artes. A linguagem do grafite, por se tratar de uma linguagem muito difundida em São Paulo, e por ter grande relevância como manifestação de arte contemporânea, possibilitou maior integração e envolvimento dos alunos neste processo de conhecer o novo.

> Manuais, programas escolares ambicionam nos ensinar a "ler imagens" como se o visual somente pudesse ser entendido reduzindo – se ao textual. Entre os critérios de escolha dos clichês destinados à imprensa, destaca-se o imperativo de serem "legíveis", o que, muitas vezes, quer dizer que devem ser compreensíveis numa primeira olhadela. (SAMAIN,2012, p.37).

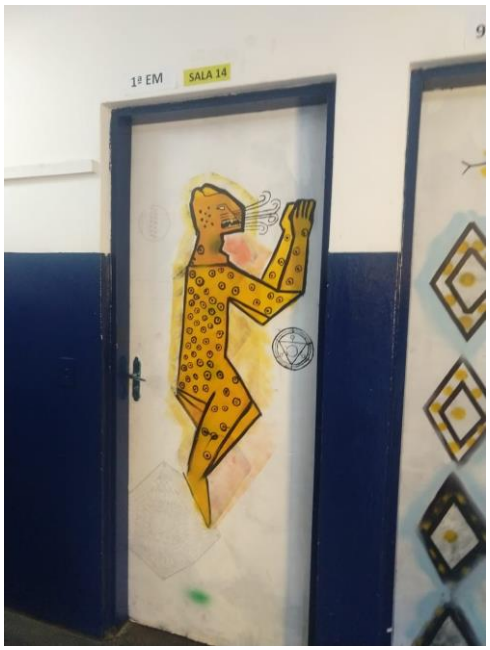
Nas aulas, discussões sobre grafite, pichação e a própria relação com essas novas imagens artísticas de origem indígena, culminaram em releituras realizadas nas portas de cada turma. A seleção da imagem a ser representada partia da escolha da turma por meio de votação onde eles pesquisavam diretamente no perfil de Denilson da rede social Instagram.

As obras de Denilson (Fig 1) foram as referências visuais para as releituras feitas pelos alunos do 9º ano à 3ª série do ensino médio. Uma das obras escolhidas represetnta a onça – personagem que o artista vem utilizando em telas, lambes e grafite.

Fig 1. Yawereté. Acrílica sobre tela. Denilson Baniwa,2018-Niterói- RJ.

Abaixo (Fig 2) vemos uma releitura da obra de Denilson realizada na porta da sala de aula da escola:

Fig 2. Releitura Yawereté. Grafite sobre madeira. Porta do 1ª série do ensino médio. 2019-São Paulo-SP.



A identidade visual de cada sala continua em desenvolvimento, pois também como parte deste processo cada aluno está desenvolvendo seu próprio grafismo, sua assinatura. Outras atividades na escola estão previstas continuando tendo como referência os artistas indígenas.

Considerações finais

Ao enaltecer a cultura dos primeiros brasileiros como fonte de conhecimento relevante e extremamente potente, constatamos de que tais práticas são marginais no contexto do ensino tradicional e que nós estamos à margem, como uma serpente que flutua nas margens do rio em busca de dar o bote.

Assim, a sala de aula amplia formas de ouvir, ver e fazer arte. A escola pode sim atuar como campo de mediação cultural. A cobra-canoa abre caminhos e se propõe à acessar um repertório estético que rompe o ensino colonial de arte e permite uma aproximação com artistas indígenas em diálogos com a arte contemporânea.

Entendemos que as transições do cenário político do Brasil a partir do ano de 2019, trazem um contexto inóspito para o desenvolvimento desta pesquisa que ainda está em andamento no que concerne à sua porção realizada em São Paulo. Pontuamos que pesquisas

com este teor são, agora, uma urgência latente para nós quanto arte/educadores. Temos na lei uma determinação e nas abordagens do atual Ministério da Educação constatamos barreiras. Concluímos assim, que estamos norteados pela resistência dos povos originários que desde os anos de 1500 resistem. Seguiremos resistindo juntos.

Referências

ANDRADE, Maria Bernadete Mafra de. **Cidade mítica: uma poética das ruínas ou a cidade vista pelo imaginário do artista.** Tese (Doutorado em Arquitetura) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo - FAU/USP. São Paulo, 2002.

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual - uma psicologia da visão criadora.** Tradução Ivonne Terezinha de Faria. 13 ed. São Paulo: Pioneira,2000.

DIDI-HUBERMAN, G. **Imagens apesar de tudo**. Lisboa: KKYM, 2012.
FRANCASTEL, Pierre. **Imagem, visão e imaginação**. Lisboa: Ediouro, 1983.
GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1 ed, 13 imp. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** Tradução Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro,2006.
LOUREIRO, João de Jesus Paes**. Cultura Amazônica: uma poética do imaginário.** Belém:CETUP,1995.
MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
MORIN, Edgar. **O método, vol. 4. As ideias.** Porto Alegre: Sulina, 2008.
KEHÍRI: Tomaru (Tolomã). **Antes o mundo não existia: mitologia dos antigos Desana** – Kehiriporã/ Tomaru Kehíri: Umisi Parokumu ; desenhos de Luiz e Feliciano Lana. 2 ed. São João Batista do Rio Tiquié: UNIRT, São Gabriel da Cachoeira: FOIRN, 1995.
MUNDURUKU, Daniel. **Das coisas que eu aprendi: ensaio sobre o bem viver.**/ Daniel Munduruku- 2. Ed. Lorena: DM Projetos Especiais,2019. 112 p.;21 cm.
PINTO, Marilina Conceição Oliveira Bessa Serra. **Cultura e ontologia no mito da cobra encantada.** Manaus: Edua, 2012.

R**ICOEUR**, Paul. **A memória, a história e o esquecimento.** Campinas: Unicamp, 2007.
SAMAIN,E.(Org). **Como pensam as imagens**. Campinas: Editora Unicamp, 2012.
WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.** TOMO II Catherine Walsh, editora. 2017.

O OLHAR HÍBRIDO/FOTOGRÁFICO DE PAULA SAMPAIO

Helder Fabricio Brito Ribeiro[1] – UNAMA
Analaura Corradi[2] – UNAMA

Agência Financiadora: Capes/Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particular (PROSUP)

Resumo
Este trabalho investiga as imagens da fotógrafa Paula Sampaio a partir dos ensaios fotográficos: "Projeto / Antônios e Cândidas têm sonhos de sorte" (1990/2010), "Projeto/Folhas Impressas (iniciado em 2006)" e "Projeto/O Lago do Esquecimento (2011, em curso)". A fotógrafa costuma usar o termo imagens-histórias para descrever sua construção de imagens em série pelos lugares percorridos. A relação estética-documental e o enfoque sociocultural das fotografias relacionado às questões de identidade e cultura, presentes nas comunidades dos municípios por onde percorreu no Estado do Pará. Desde década de 1990 a fotógrafa caminha pela Transamazônica e a Belém-Brasília e posteriormente parte da Amazônia, recolhendo histórias orais e escritas, trazendo à tona as memórias de grupos sociais e representações imagéticas dos fotografados.
Palavras-chave: Fotografia. Paula Sampaio. Imagens-Histórias.

Introdução

A pesquisa parte da compreensão entre as relações dos contextos das imagens-histórias de Paula Sampaio advindas dos ensaios fotográficos "Projeto/Antônio e Cândidas têm sonhos de sorte (1990/2010)", "Projeto/Folhas Impressas (2006)" e "Projeto/O Lago do Esquecimento (2012)".

As fotografias de Paula Sampaio partem da sua experiência de vida, da sua história afetada pela rodovia Transamazônica, pelas comunidades e pelas preocupações com as questões culturais, sociais e políticas relacionadas àqueles que se tornaram "invisíveis" e que foram marginalizados pela ideologia desenvolvimentista e modernizadora do país. Constroem significados que advém das histórias vividas pelos fotografados, mas que se tecem ao que nela

[1] Arte Educador da Secretaria Executiva de Educação do Estado do Pará. Doutorando do programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura da Universalidade da Amazônia (UNAMA) 1. E-mail helderribeiro_ps@yahoo.com.br
[2] Profª. Drª. do programa de Pós-Graduação de mestrado e doutorado em Comunicação, Linguagens e Cultura da Universidade da Amazônia (UNAMA) 2. Corradi7@gmail.com

há de percebido, interpretado, para depois ser disponibilizado àquele que vê a fotografia e dela retira outros significados, formando uma rede de interpretações.

O artigo apresenta descrições sobre os fluxos fotográficos[3]: 1 - Projeto – "Antônio e Cândidas têm sonhos de sorte" as imagens do ensaio reveladas por Paula Sampaio desde 1990, caminhos percorridos pela Belém/Brasília e Transamazônica, presente em seu site é composto de dezenove fotografias. 2 - Projeto – "Folhas Impressas" idealizado por Paula Sampaio já vem sendo executado desde a primeira década do ano 2000, precisamente em 2006 na cidade de Belém nos bairros do Comércio, da Campina e da Cidade Velha. 3 - Projeto – "O Lago do Esquecimento" é um livro visual escrito por Paula Sampaio resultado do Prêmio Marc Ferrez de fotografia/2012, na categoria Documentação do Brasil.

1 Projeto – "Antônios e Cândidas têm sonhos de sorte".

Este projeto é desenvolvido por Paula Sampaio desde 1990. As imagens nos remetem a uma substância de força das pessoas fotografadas, não sendo explícito ao primeiro instante do olhar, construídas como maneira de ressaltar uma sobrevivência do lugar, esbarrados nas vivências e no descaso público.

Fig. 1 - Ensaio PROJETO/Antônios e Cândidas têm sonhos de sorte – Transamazônica - Cabedelo – 2010. Acervo da artista.

Percebe-se na figura 1 que a identidade da mulher representada é o reflexo de conceitos e condições sociais produzidos numa sociedade de desigualdades e de opressão, geradora de sofrimentos, os quais são expressos pelo corpo, como denota sua expressão facial, fica clara aqui a representatividade cultural do alinhamento familiar.

Para Homi Bhabha (2013, p. 77-78) esse alinhamento familiar provém dos sujeitos colonizados "negro/branco, eu/outro", prevalece à supremacia da cultura branca, que causa a

[3] Site da fotógrafa. Embarque. Disponível em:<http://paulasampaio.com.br/projetos/folhas-impressas/Acesso>Acesso em: 20/02/2019.

extremidade de revolta organizada coletivamente ou individual. O processo de representatividade dessa imagem, enxergado do ponto de vista globalizado, reflete em uma identidade sofrida aos olhos do poder político atrelado ao colonialismo passado.

Nessa linha de raciocínio, verifica-se que a imagem de Paula Sampaio desvela um hibridismo cultural, em que desconstrói essa identidade, sem unificá-la. Dessa forma segundo Bhabha (2013) às experiências do cotidiano social são atreladas aos contextos "literários" de liberdade, em que a luta por libertação da ditadura de opressão prevalece no contexto de historicidade do povo colonizado.

Pode-se identificar nas fotografias de Paula Sampaio o teor de veracidade, e de registro das figuras humanas por ela retratada, do contexto que cerca essas figuras. Torna-se visível parte da história de vida ali existente, narrativas que são contadas por meio de imagens com ângulos diversificados, com ênfase naquela cultura ao visitar as comunidades a fotógrafa relata com suas imagens conceitos de identidades visuais entrelaçados as estéticas fotográficas. Impregnadas de um olhar que estabelece um estado de força física, que revela a indignação referente à pobreza que afeta uma boa parte da população brasileira.

Essas identidades emergem como fronteiras territoriais que reverberam na comunicação e identificação do medo de se expor, pela falta de compreensão e respeito culturais desse povo fotografado por Paula Sampaio. Na visão de Martín-Barbero (2006) essa hegemonia racionalista no campo sensível e emocional da arte, cultura e técnica, que Paula Sampaio sabe representar com maestria o contexto amazônico em suas imagens-histórias, essa explosão de identidades reconfiguradas artisticamente, socialmente e politicamente.

Assim, as imagens de Paula Sampaio ressaltam laços sociais, as convivências, as formas de produção e distribuições econômicas, dão uma vivacidade às questões identitárias (étnicas, raciais, locais, regionais). Dentro da teoria de Martín-Barbero (2006) auxilia na compreensão de que o conhecimento está descentralizado, é a era do conhecimento pluralizado e de compartilhamentos culturais. Martín-Barbero (2006, p. 56) também assinala que "a escola está deixando de ser o único lugar de legitimação do saber, já que há uma variedade de saberes que circulam por outros canais, difusos e descentralizados", chama-se de moldes ou saberes de mosaico.

Referente a essa explosão de identidade citada de Paula Sampaio, Martín-Barbero (2006) diz que são interconexões mundiais de inclusão e exclusão na mudança de percepção e

sentido de identidade, como as questões sociais, o local e o hibridismo. Recorre-se às palavras de Martín-Barbero (2006, p. 62) para explicar a globalização nas contradições de identidade.

> Acelerando as operações de desenraizamento, a globalização tende a inscrever as identidades nas lógicas dos fluxos: dispositivo de tradução de todas as diferenças culturais para a linguagem franca do mundo tecnofinanceiro e volatilização das identidades.

Essa narratologia se dá por meio das multimídias orais e impressas que constroem o caráter e as relações entre as culturas, que esbarram no setor econômico de poder mundial e fragmentam territórios hibridizados.

As dezenove imagens que fazem parte do ensaio "PROJETO/Antônios e Cândidas têm sonhos de sorte" e que já começaram a ser analisadas no percurso desta pesquisa são claras quando expostas ao contexto de observação; pois essas imagéticas trazem lembranças de grupos étnicos culturais, que na teoria de Barth (2011, p. 187) afirma que:

> Praticamente todo raciocínio antropológico baseia-se na premissa de que a variação cultural é descontínua: que haveria agregações humanas que, em essência, compartilham uma cultura comum e diferenças interligadas que distinguiriam cada uma dessas culturas, tomadas separadamente de todas as outras.

Nas imagens de Paula Sampaio surgem conceitos sociais, na sua forma de adentrar nas comunidades, utilizando-se da conquista e respeitando a construção dos grupos étnicos, para obter a confiança e credibilidade do povo que pretende fotografar.

A presença de etnicidade reverbera na criação de Paula Sampaio, baseada no processo de investigação e nas suas andanças, em busca de novas descobertas e referenciais culturais diversificados. Na figura abaixo é visível o empirismo correspondente à mobilidade, contato e informação.

2 Projeto – "Folhas Impressas"

O "Projeto/Folhas Impressas" idealizado por Paula Sampaio já vem sendo executado desde a primeira década do ano 2000, foram lançado três exemplares precisamente em 2006, 2007 e 2015 na cidade de Belém nos bairros do Comércio, da Campina e da Cidade Velha, onde ficam a maior parte do patrimônio histórico cultural da cidade, têm como principal objetivo trazer à tona reflexões orais/memória/imagens para a preservação e identidade desses

patrimônios esquecidos, editavam-se jornais tabloides assim denominados pela fotógrafa que circulavam de forma gratuita pelos bairros mencionados. A primeira edição do projeto foi realizada em 2006 com o título "Folha do Ver-o-Peso" para participar da 24ª edição do Salão Arte Pará/2006 no qual a fotógrafa participou como artista convidada.

Fig. 2 - "Folha do Ver-o-Peso" em 2006/Belém/PA. Acervo da artista

Neste projeto Paula Sampaio ressalta a memória das pessoas que todos os dias contam e fazem a narrativa do Ver o Peso. Este mercado se apresenta como um complexo de feira ao ar livre inaugurado em 1925, conhecido como o antigo Porto do Pirí, tomado apenas como um posto de pesagem de mercadorias e arrecadação de impostos, já em 1977 construiu-se um grande conjunto arquitetônico e paisagístico reconhecido pelo Iphan, a maior parte de seus produtos vinha da áreas do campo do Estado e redistribuídos de maneira nacional e internacional, por seu fluxo intenso de mercadorias que se deu o nome de Ver-o-Peso a feira.

Neste local, Paula Sampaio capturou imagens e relatos de pessoas que têm o Ver o peso como extensão de sua casa dentro de uma visão financeira, de afeição ou a única maneira de sobrevivência. Estórias foram narradas e muitas frases, títulos, conhecimentos foram externalizados pelos que trabalham no local, algumas delas "Nós somos de raiz" fala da satisfação de trabalhar no Ver o peso, "Aqui tem de um tudo", "A carne é forte" um trabalhador Edilson Tunas [4] conhecido como "O Lobão" fala de sua identidade com o seguinte relato "Eu sou uma mistura de português, espanhol e índio. Trabalho aqui desde os nove anos de idade, comecei com meu bisavô" (SAMPAIO, 2006. p. 4).

[4] Trabalhador do Ver o peso desde que tinha nove anos de idade.

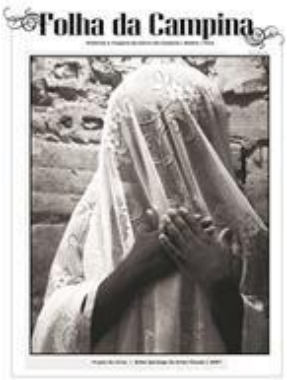
As imagens retratadas por Paula Sampaio neste projeto trazem à tona um significado importante de história narrada por personagens de eventos contínuos, de perpasses de conhecimento empírico, de transformações sofridas que foram contadas por meio de fotografias cotidianas. Esses relatos narrados na visão de Kossoy (2014, p. 32) são documentos para a história, como afirma:

> É a fotografia um intrigante documento visual cujo conteúdo é a um só tempo revelador de informações e detonador de emoções. Segunda vida perene e imóvel preservando a imagem-miniatura de seu referente: reflexões de existências/ocorrências conservados congelados pelo registro fotográfico.

Afloraram nesse ensaio de Paula Sampaio um conjunto de sensações como afetos, angústias ou nostalgias para alguns envolvidos no projeto, em que a comunicação e informação foram observadas no documento fotográfico, aspecto este que partem da origem, ambientação, personagens inseridos no contexto histórico cultural de um lugar.

Faz parte desse projeto também à edição "Folha da Campina" realizado em 2007 com moradores e pessoas que frequentavam o bairro da Campina em Belém, com o mesmo propósito de desvelar o descaso com o patrimônio público e a violência que assolava a região. Através de subsídios financeiros destinado às Artes Visuais foi realizada a exposição denominada de Porão 619 na residência da própria fotógrafa no decorrer de nove meses, onde foi reunido objetos de famílias dos arredores e retratos de personagens.

Fig. 3 - "Folha do Folha da Campina" em 2007/Belém/PA. Acervo da artista.



O informativo traz detalhes de maneira poética como se deu a exposição no porão, com fotografias e poemas de Carlos Drummond de Andrade, contou todo o processo de interação no espaço entre objetos e as pessoas que circulavam.

Algumas notas de esclarecimento sobre o bairro da Campina e os relatos de moradores eram pontos ímpares do folhetim, como do morador Haroldo Dias Martins de 62 anos "O bairro é bom. Tudo é perto e já foi muito agradável viver aqui. Criei meus filhos livres", esses processos de saudosismo esbarram na memória que hoje em 2007 se faz presente no local vivenciado a memória na pesquisa é fio condutor para entrelaçar os projetos aqui descritos de Sampaio como forma de expressar imagens-histórias narradas a partir do ponto de vista individualizado ou coletivo, polarizados pelas lembranças vividas.

3 Projeto – "O Lago do Esquecimento"

Paula Sampaio escreveu o livro "O Lago do Esquecimento", no seu site este trabalho é composto por treze imagens, que vem ser resultado do Prêmio Marc Ferrez de fotografia/2012 [5], na categoria Documentação do Brasil. Editado com depoimentos dos moradores das ilhas de Tucuruí e fotografias da floresta fossilizada, foi realizado com o propósito de compartilhar essa realidade. Apresentam-se aqui contextos estéticos, cultural e poético na linguagem visual.

É oportuno dizer que a fotografia de Paula Sampaio é de extrema reflexão social, pois o livro "O Lago de Esquecimento"[6] retrata as vivências de um povo que habitou a região onde foi construída a hidrelétrica no município de Tucuruí no Pará[7]. Relatos dos moradores do local dizem que todos os seus registros de valores sociais e culturais ficaram submersos às águas causando uma devastação, narrado no livro por Adolfo Gomes[8] (SAMPAIO, 2013. p. 9).

> A natureza à imagem e semelhança do homem é algo terrível, devastador. À violência natural das florestas, das vegetações e rios, dos mares abissais, impomos intervenções e formas de controle ainda mais assombrosas, antinaturais.

No livro, é visível a desintegração do homem, no município de Tucuruí, uma região localizada no Sudeste do Estado do Pará, habitada por índios das tribos dos Assurinis, Parakanãs

[5] Premiação de Arte da Fundação Nacional de Arte (FUNARTE) tem a finalidade de selecionar, mediante edital em âmbito nacional, no campo da fotografia, projetos na área de artes visuais que visem estimular a reflexão e experiência artística.

[6] O livro visual "O Lago do Esquecimento". Disponível em: <http://paulasampaio.com.br/projetos/lago-do-esquecimento/> Acesso em: 10/06/2019.

[7] Hidrelétrica de Tucuruí. Disponível em: < http://www.midiaindependente.org/pt/red/2009/05/447303.shtml> Acesso em: 13/06/2019.

Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/828> Acesso em: 10/06/2019.

[8] Morador de Tucuruí, antes da construção da barragem.

e Gaviões. Os primeiros registros de vila surgiram em 1781 no governo de Telles de Menezes, mas a fundação de vila se deu em 1782 com o forte chamado de "Fachina" denominado de Nossa Senhora de Nazaré.

Em 1957, foram levantados os primeiros estudos da construção de uma usina hidrelétrica na região do Rio Tocantins 100% brasileira, e foi durante a ditadura militar (anos 60 a 70) que se iniciou de fato a construção da hidrelétrica, o progresso havia chegado a Tucuruí, houve uma grande perda da biodiversidade, como as espécies de peixes que haviam em abundância na região. No contexto da história da localidade submersa pela barragem a população em massa que habitava o local, como os povos Caraipé e a tribo indígena dos Parakanã foram supostamente indenizados, já as tribos dos Gaviões e dos Assurinis não receberam nada.

Formou-se assim uma batalha que se estende até os dias atuais. Organizou-se um movimento social "Expropriados pela Barragem de Tucuruí", que deu origem ao MAB (Movimento dos Atingidos por Barragens). Houve assim violação dos direitos humanos, como o surgimento das contradições em relação ao povo que foi atingido pelas barragens que ficaram sem a energia elétrica em suas casas. Além disso, apareceram inúmeros problemas de ordem social, ambiental, econômica e cultural que estes moradores ainda enfrentam como uma saga pela sobrevivência e pelas providências dos órgãos governamentais competentes para resolvê-las.

Fig. 4 - Lago de Tucuruí / PA. Paula Sampaio, 2013. p. 53.

A fotógrafa descreve esta situação de forma muito reflexiva em suas imagens, pois, o processo de desequilíbrio ambiental é uma muralha construída empurrando a natureza para a luta pela sobrevivência e a edificação como algo imponente, frio e sóbrio.

O processo de pesquisa com a comunidade se deu por meio de contatos direto em visitas de Paula Sampaio às localidades afetadas pelos alagamentos causados pela barragem. Muitos relatos foram de extrema importância para a construção de argumentos usados no livro.

Conforme o relato do morador Tomé Coelho de 53 anos, a fonte econômica dos fazendeiros foi "quebrando" termo usado por ele. Não foi indenizada pelo governo, a fartura de peixe tornou-se escassa, e o mais chocante é que o lago que era a área onde havia o rio virou só pau seco, e diz "O estrago foi tão grande que agora a gente anda por aí e você vê: toda terra tá alagada, e assim ficou o lago pra nós, aqui." (SAMPAIO, 2013. p. 24).

Os símbolos criados no decorrer da imagética capturada por Paula Sampaio (2013) perpassam por uma constante linearidade e significação no relato das comunidades sofridas pela invasão das águas. Essa simbologia não vem ser de características linguísticas, porém, o seu desenvolver óptico está presente na dimensão da composição construído no olhar de Paula Sampaio diante as questões sociais presenciadas nas comunidades. Segundo Durand (1997. p. 32) ressalta.

> Esta semântica das imagens conduz, no entanto, a um segundo da consequência. Com efeito, ao adotar uma tal posição invertem-se os hábitos correntes da psicologia clássica que eram ou decalcar a imaginação sobre o desenvolvimento descritivo de todo o pensamento ou estudar a imaginação através da óptica do pensamento retificado, do pensamento lógico.

Essa significação das imagens através do imaginário se dá pelas motivações lógicas ou narrativas descritas que, dentro do contexto de estruturas antropológicas do imaginário, as imagéticas de Sampaio vêm ser privilégios em forma de conhecimento, de comunicação social, exemplificado pelos recursos simbólicos, rituais culturais, massificados como reprodução facilitada, processo que envolve a fantasia, as idealizações, as expressões identitárias, em que a construção de articulações dessas imagens reverberam nas características de valores e reflexões sociais.

A fotografia é um desenhar com luz e contraste, para a definição de imagens, essencialmente com técnica de criação mesclada ao meio de exposição luminosa, fixando-as a superfícies sensíveis. Para a análise dos trabalhos da fotógrafa deste ensaio, são considerados eixos norteadores ou tipos de representação de forma e níveis de mensagem (conteúdos) e as abordagens de análise de ordem estética, fotográfica, memória, identidade e cultural, esses aportes contribuem para melhor compreender as relações entre as imagens e os conteúdos

aplicados nas fotografias da artista e o processo de percepção da criação da fotógrafa, enfatizando as relações de forma e de conteúdo, de linguagem visual, de conhecimentos comunicacionais evocadas pelos registros imagéticos de Paula Sampaio.

As fotografias que integram o livro O Lago do Esquecimento (2013) remetem a um valor de rememoração, que fica claro quando são expostas diante do contexto do observador. Essas imagens evocam um valor oculto que, na teoria de Benjamin (1994), sustentam o valor da sensibilidade, materializada pela cultura das comunidades de Tucuruí. Elas transmitem um sentimento incomparável, singular. Essas características estão relacionadas com a experiência e com a estética resignificadas ao contexto de modernidade e aos relatos capitalistas, em que as narrativas se fazem presentes em todo o processo da captura das imagens, havendo assim, a capacidade de envolver ou não as narrativas descritas, pois o contexto se modifica constantemente.

Segundo Benjamin (1994) uma vez que as imagens são formadas a partir da construção de um "inconsciente ótico". Surge, então, uma diferença percebida entre o olhar observador que uma câmera pode captar e a busca de algo real, ou seja, sem expressividade, que remete ao passado, sendo que o conceito de inconsciente ótico pode ser inserido neste contexto. Chaves (2013. p. 183) diante das teorias de Benjamin, relata:

> O olhar que se dirige imediatamente à natureza é resultado de um trabalho consciente, enquanto aquele que é mediado pelo olho da câmera, permite que se mergulhe numa outra dimensão, pois, tem diante de si uma natureza que o olho natural jamais é capaz de ver e apreender. Não se trata, evidentemente, de pensar que a natureza revelada pela fotografia seja a natureza tal qual ela é.

Teoricamente, pode-se mergulhar no significado de imagens como experiências que buscam interromper o fluxo da cronologia, do tempo fixo e totalizante, e tem-se um tempo que faz elos com o passado e com o futuro e, juntos, desenvolvem uma complexidade na formação do conceito de imagem. Construindo um paralelo dessa teoria com a produção fotográfica de Paula Sampaio, é possível afirmar que a artista captura de forma poética, por meio de um processo documental suas imagens e conteúdos retirados de um contexto repleto de conceitos de vida, no caso às comunidades atingidas pela construção da hidrelétrica de Tucuruí. O livro de Paula Sampaio é formado por 24 imagens.

As imagens retratam a forma impiedosa como a água invadiu a área, dominando o espaço, e sufocando a vegetação, pois, de acordo com a teoria de Halbwachs (2006) a realidade

concreta de memória parte da existência de uma classe social, e a evidência de uma vegetação submersa ou o que restou dela presente na fotografia de Sampaio expressa artisticamente o processo da memória relacionada como forma empírica social compreendida na representação coletiva dos moradores. Ainda em Halbwachs (2006), se relaciona à memória histórica, porque a primeira refere-se às situações de grupos, já que a memória não pode ser o alicerce da consciência, uma vez que é levada à perspectiva do espírito, e os acontecimentos históricos.

Fig. 5 - Tronco - Tucuruí/PA. Paula Sampaio, 2013. p. 45.

A figura (nº 5) mostra o trabalho artístico capturado pela fotógrafa Paula Sampaio, e remete à impressão de que a erosão formou uma escultura que toma a semelhança de uma mulher, elementos que remetem à teoria de Halbwachs (2006), quando mostra que a relação entre a memória coletiva e o tempo se estabelece historicamente e indica as divisões de tempo social das comunidades. Em outras palavras, nas imagens de Paula Sampaio, têm-se uma realidade sentida e compreendida absolutamente de modo direto. Contudo a tradição está mais uma vez presente nas imagens de Paula Sampaio, reportando o repasse do processo cultural a várias gerações.

Halbwachs (2006) reverbera que o indivíduo que lembra é sempre um indivíduo inserido e habitado por grupos de referências. A memória é sempre construída em grupo, mas também é trabalho do sujeito, que toma como pontos de referência o social, relacionado aos seus pensamentos, às identificações e às vivências do passado de um indivíduo. Essa memória na captura em forma de imagens por Paula Sampaio (2013) foi transformada em metáforas de imagens descritivas, simbólicas, que foram identificadas como variações de pensar, de refletir os contextos sociais e de expressões do cotidiano relatado pelo povo que vive nesse descaso social.

Considerações finais

Neste artigo, buscou-se compreender as imagens de Paula Sampaio relaizada através de ensaios fotográficos nas rodovias Transamzônica e Belém-Brasilia desde 1990 que traz atona todo um contexto reflexivo de povos invibilizados por falta de políticas públicas governamentais. A fotógrafa desenvolve um trabalho que retrata a cultura amazônida carregada de informações, simbologia e representatividade da vida rural, urbana, cotidiana das pessoas que transladam por essas terras no Estado.

Os ensaios de Paula Sampaio "Projeto / Antônios e Cândidas têm sonhos de sorte" (1990/2010), "Projeto/Folhas Impressas (iniciado em 2006)" e "Projeto/O Lago do Esquecimento (2011, em curso)" reverberam um olhar de expressividade cultural que nos remete a interpretação de conhecimento e pertencimento do local a partir de amplos campos da fotografia etnográfica, estética, documental ao longo das estradas que a artista percorreu.

Nos dias de hoje pode-se dizer que toda essa simbologia representativa em suas imagens é de resistência e preservação de memória cultural. A artista ao percorrer por seus caminhos de pesquisa (fotografia) atua na contramão da globalização que a cada dia deixa de lado a significância cultural e valorização local, de preservação da tradição oral, hábitos e costumes e principalmente que conecta o homem rural e urbano.

A interação simbólica revelada e velada ao mesmo tempo nas fotografias de Paula Sampaio transcende o mundo das galerias de Arte proporciona ao expectador um "acordar" de emoções, reflexão e de identificação cultural da história de um povo.

Referências

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe. STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**.; tradução Elcio Fernandes. – 2.ed. – São Paulo: Ed. Unesp, 2011. p. 188-227.

BENJAMIN, Walter. Pequena história da fotografia; A obra de arte na era da sua reprodutibividade técnica. In: _____. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas I. 7. ed. São Paulo: Brasilense, 1994. p. 91-107; p. 165-196.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, glaúcia Renate Gonçalves. 2 –ed.- Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2013.

CHAVES, Ernani. Retrato, Imagem, Fisionomia: Walter Benjamin e a Fotografia. In. _____. **No limiar do moderno:** estudo sobre Friedrich Nietzsche e Walter Benjamin. Belém: Paka-Tatu, 2003. p. 179-189.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arqueologia geral**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e história**. – 5. ed. - São Paulo: Ateliê Editorial, 2014.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século. In: MORAES, D. (org). **Sociedade midiatizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006, p. 51-79.

PEQUENA CARTOGRAFIA DE UMA PROFESSORA ANDARILHA NA AMAZÔNIA PARAENSE

Janice Shirley Souza Lima[1] – UNAMA; UFPA

Resumo
Trata-se da narrativa cartográfica dos percursos vivenciados por uma professora em sua formação cultural e acadêmica, na experiência profissional em museus e na formação de professores de arte. A professora de origem nordestina afirma a Amazônia paraense como seu lugar de fala expressando os processos de desterritorialização e reterritorialização que constituíram sua práxis na relação com a arte, o museu, o patrimônio cultural e a educação.
Palavras-chave: Cartografia. Formação. Memória.

Cartografar para não esquecer, cartografar para viver

Pela longa estrada, eu vou
Estrada eu sou.
Almir Sater e Renato Teixeira

Uma professora imigrante em terras paraenses, nordestina cujo destino andarilho forjou-se nos duros anos de ditadura militar no Brasil, e forçada a se aposentar repentinamente, pede licença para afirmar que o seu lugar de fala é a Amazônia paraense, onde exerceu a profissão de professora de arte em uma universidade particular durante vinte e um anos, na qual também coordenou o curso de Artes Visuais por cinco anos.

Essa professora sou eu. Quando decidi cursar um doutorado nessa instituição particular fui logo destituída do cargo de coordenadora, e por insistir para que a instituição aceitasse a bolsa cem por cento, emitida pelo sindicato dos professores, em conformidade com a convenção coletiva dessa categoria, fui sumariamente demitida. Assim, tratei de solicitar a aposentadoria.

Mas para que serve então esse relato agora? Adianto que não se trata de uma autobiografia para afirmar uma profissão de fé abstrata. Mesmo quando ainda não era

[1] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Comunicação Linguagem e Cultura – PPGCLC da Universidade da Amazônia - UNAMA. Orientador: Dr. José Mariano Klautau de Araújo Filho. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Artes – PPGARTES da Universidade Federal do Pará (UFPA). Orientador: Dr. José Afonso Medeiros Souza. E-mail: janicelima@superig.com.br

professora do ensino superior, já ministrava aulas para turmas de Magistério do ensino médio, portanto, trinta anos trabalhados na formação de professores, impulsionam-me a querer rever os percursos vivenciados, num exercício de construção de elos entre a "história que me fez" e a "história que se fez", adotando os princípios da Ego-História postulados pelo historiador Pierre Nora, cujo gênero da história permite ao pesquisador "[...] confessar a ligação estreita, íntima e pessoal que mantém com o seu trabalho". (NORA, 1989, p.10).

Desenho o objeto/território desse relato como ponto de confluência de linhas de força que se cruzam em virtude de processos de desterritorialização e reterritorialização vividos por mim, ocasionados inicialmente pelo movimento diaspórico provocado pela ditadura militar no Brasil, que impeliu a minha família a viver se deslocando de um lugar para outro, e pelas escolhas feitas na minha formação acadêmica. Esse ponto de confluência é um *ritornelo,* compreendido como "[...] todo conjunto de matérias de expressão que traça um território, e que se desenvolve em motivos territoriais [...]". (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 139).

Desterritorializações e reterritorializações configuram-se neste estudo como alterações ocorridas nesse território, motivadas por acontecimentos alheios ou não à vontade daquela que o traçou. Enquanto a desterritorialização desestabiliza o traçado desse território, a reterritorialização o recompõe, provocando novos deslocamentos. Não obstante, essa recomposição nunca é o retorno ao estado primitivo, contudo o traçado de um novo território, sempre emergencial.

Nesse contexto questiono: Como os deslocamentos desterritorializantes e reterritorializantes vivenciados contribuíram na minha formação de professora de arte? Como se constituiu a minha prática pedagógica nesse percurso? Deste modo, componho uma narrativa cartográfica que expressa os processos de desterritorialização e reterritorialização vivenciados na minha formação e na *práxis* profissional na formação de professores, expondo e analisando os percursos e percalços.

Conforme Rolnik (2006, p. 23), a tarefa do cartógrafo é

> [...] dar língua para os afetos que pedem passagem, dele se espera basicamente que esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo e que, atento às linguagens que encontra, devore as que lhe parecerem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem necessárias.

Nesses processos ocorrem atravessamentos de tempos que, pela memória, religam o presente com o passado e o futuro. A intenção é explorar a minha memória de forma não

limitada, não a centralizando no eu, mas remetendo-a ao coletivo, ao contexto político e social da minha formação e dos processos de ensino e aprendizagem realizados no Pará.

Assmann (2016, p. 121) afirma que: "No contexto da memória cultural, a distinção entre mito e história desaparece. Não é o passado como tal é investigado e reconstruído por arqueólogos e historiadores, que conta para a memória cultural, mas apenas o passado tal como ele é lembrado".

Deste modo, almejo considerar a memória como: observadora, interpretadora, e reveladora de experiências plurais, dos motivos, das ações individuais e das relações comunitárias construídas nos processos de ensino e aprendizagem, oriundas desses encontros e presentes nos lugares por onde andei.

Deslocamentos e Ritornelos na Formação e nas Experiências Profissionais da Professora

Pois existe trajetória, e
a trajetória não é apenas um modo de ir.
A trajetória somos nós mesmos.
Clarice Lispector

Minha mãe contava que quando criança, minhas brincadeiras prediletas eram de escolinha, na qual invariavelmente eu exercia o papel de professora, e inventar personagens em peças de teatro improvisadas no quintal de nossa casa. Embora durante toda a infância tenha demonstrado inclinação para as coisas da arte e da educação, e o teste vocacional tenha indicado música e literatura, quando fui para a escola secundária, intencionando profissionalizar-me e entrar rapidamente no mercado de trabalho, optei por uma escola técnica cujos cursos eram da área de Ciências Exatas. E foi assim que cursei Mecânica de Máquinas, aprimorando-me em Desenho Mecânico.

Em 1977 passei no vestibular para o curso de Física da Universidade Federal do Ceará, onde logo envolvi-me nos movimentos estudantis e culturais. No final do ano de 1978 meus pais se separaram, minha mãe e meus irmãos foram morar em Campinas/SP e meu pai veio para Belém/PA. Fiquei em Fortaleza e fui morar numa República Estudantil Universitária (REU), situada na avenida da Universidade, ao lado do Theatro Paschoal Carlos Magno, órgão da Universidade Federal do Ceará. Eu já estudava teatro no Curso de Arte Dramática (CAD) daquela instituição. Assim, mesmo fazendo a graduação na licenciatura em Física, também estudava teatro, retomando de certo modo a minha vocação para o campo da arte.

O final da década de 1970 foi de enorme efervescência política e cultural e eu estava vivendo no fulcro das lutas por mudanças. O Centro Estudantil Universitário (CEU), do qual saíamos em passeatas, era o quartel general para criação de estratégias, cartazes, faixas, enfim, para a organização do movimento estudantil.

De vez em quando éramos "visitados" pela polícia que inspecionava tudo, levando alguns de nós para passar alguns dias a ver o sol nascer quadrado, como se dizia naquela época. Havia também as festas no CEU, e estas muitas vezes, infelizmente acabavam em pancadaria e prisão. Jatos d'água e cassetetes não combinavam com aqueles momentos de descontração, quando apenas dançávamos forró ou namorávamos, como qualquer jovem da nossa idade, contudo estávamos sempre em estado de suspeição pelo simples fato de sermos estudantes universitários.

Na REU eu havia me tornado líder, dirigia a casa, onde ao todo moravam trinta e seis mulheres, estudantes dos mais diversos cursos e vindas de diferentes lugares, de cidades do interior do Ceará, de outros estados como o Amazonas, Pará e São Paulo, e de outros países da América Latina, como a Bolívia, o Equador e o Peru. Ali exercitava o sentido de coletividade organizando os almoços de domingo, quando o restaurante universitário encontrava-se fechado, promovendo apresentações de teatro, recitais de poesia e trocas culturais entre as residentes.

Por essa época já publicava poesias nos Cadernos de Cultura dos jornais locais: "O Povo", "Diário do Nordeste" e "Tribuna do Ceará", integrava o grupo "Comboio de Literatura", e o grupo de teatro "Literarte", dirigido pelo jornalista, ator, e diretor de teatro, Ivonilo Praciano.

A prova final do CAD foi a montagem da peça de teatro "Patética", de João Ribeiro Chaves Neto, dirigida pelo professor Edilson Soares, que se manteve em temporada por seis meses no Teatro Paschoal Carlos Magno, em Fortaleza/CE.

> Patética [...] tem como objeto de reflexão as circunstâncias da morte do jornalista Vladimir Herzog em 1975, foi escrita um ano depois por seu cunhado e também dramaturgo João Ribeiro Chaves Neto. Além de se constituir numa peça de denúncia da tortura no Brasil e dialogar com questões estéticas da dramaturgia contemporânea, teve trajetória acidentada durante a ditadura militar: o texto foi premiado, teve a premiação suspensa, foi confiscado, depois vetado, só liberado em 1979 [...]. (GARCIA, 2012, p. 135)

Estudar e viver o papel da viúva do jornalista Vladimir Herzog, torturado e morto nos porões da ditadura, foi muito mais do que um exercício de atriz, marcou profundamente a minha maneira de pensar a vida e o mundo, e necessidade de agir sempre na luta pela liberdade. Foram

anos intensos vividos de 1978 até 1983, quando conclui a graduação e fiz concurso para professor da rede estadual de educação.

Em 1984, pelo fato de ter passado nesse concurso, fui morar em Jucás, na região centro-oeste do Ceará, para trabalhar na única escola de segundo grau daquele município nessa época, e devido à carência de professores, principalmente da área de Ciências Exatas, passei a ministrar aulas, além de Física, Matemática e Química. E também de Educação Artística, devido à escassez de professores com formação na área de Arte, e minha formação de atriz no CAD.

O Brasil passava por mudanças. A luta pela democracia ganhava força com a campanha pelas eleições diretas. Eu esperava ansiosamente que chegasse a sexta-feira. Depois da última aula que terminava às vinte e duas horas, passava a noite inteira dentro de um ônibus para amanhecer em Fortaleza, onde participava dos eventos culturais, das reuniões, dos comícios e passeatas pelo fim do regime militar.

No final do ano de 1989 mudei para Santarém/PA, onde fui professora de duas grandes escolas particulares e uma estadual, continuando a ministrar aulas das disciplinas já mencionadas. Enfim chegava ao Pará. Porém, devido a uma estafa que gerou outros problemas de saúde, acabei pedindo demissão e vindo morar em Belém/PA, onde passei seis meses em tratamento.

Durante esse tempo, morando na avenida Gentil Bittencourt, frequentei assiduamente o cine Líbero Luxardo, o teatro Margarida Schiwasappa e a biblioteca da Fundação Tancredo Neves. Lia tudo o que encontrava sobre a cultura paraense e também fiz vários cursos de poesia e teatro na Casa da Linguagem. Aproximava-me cada vez mais da arte e da cultura paraenses. Então decidi que o ensino de disciplinas da área de Ciências Exatas havia acabado para mim. Doravante só viveria, somente trabalharia com e pela arte e cultura. No final do ano fiz concurso para a Fundação Cultural do Município de Belém (FUMBEL), passando a trabalhar nessa instituição no ano seguinte.

De 1992 a 2002, além de exercer o cargo técnico em assuntos culturais na Fumbel, fiz o curso de Especialização em Inter Relações Arte Escola na Universidade Federal do Pará (1994 – 1995), cuja monografia versou sobre o ensino de teatro, jogos teatrais e as peças didáticas de Bertolt Brecht, orientada pela professora doutora Ingrid Dormien Koudela, sob o título "Nasce o *gestus"*. Em seguida fiz o mestrado em Educação Políticas Públicas (1996 – 1999) na mesma instituição, cuja dissertação argumentou sobre a necessidade da criação de um curso superior de teatro em Belém, orientada pela professora doutora Helena Corrêa de Vasconcelos, com o

título "Desvelando necessidades, vestindo a máscara, abrindo a cortina do teatro na universidade".

Fui professora da antiga Escola Técnica Federal do Pará no período de 1993 a 1996, e além de ministrar aulas, dirigi o grupo de teatro dessa instituição. Como professora substituta do curso de Educação Artística da Universidade Federal do Pará, ministrei a disciplina Fundamentos da Expressão e Comunicação em Arte – Teatro durante cinco anos. Funcionária pública municipal, de 1999 a 2003 fui cedida da Fumbel para a Secretaria de Estado da Cultura (SECULT), para coordenar a Divisão de Educação e Extensão no Sistema Integrado de Museus do Estado (SIM/SECULT)[2].

Coordenando as ações educativas dos museus do SIM, que nesse período se multiplicaram, concomitantemente ministrava aulas nas duas universidades; particular e federal. Uma atividade alimentava a outra, as parcerias com outros colegas professores e outros profissionais de museus mantinham o exercício dialógico sobre arte, arte/educação e seus campos de atuação. Logo percebemos que a abertura dos novos museus possibilitava a expansão do mercado de trabalho para os licenciados em arte.

> Nessa perspectiva, o estágio supervisionado em museu surgiu da necessidade detectada pelas professoras de Prática de Ensino da Universidade Federal do Pará (Professora Ana Del Tabor) e da Universidade da Amazônia (Professoras Sandra Christina Santos e Janice Lima), em análise com seus alunos e técnicos de museus sobre as possibilidades de um novo campo de atuação do/a licenciado/a e a conjugação necessária da relação teoria/prática na área de arte. (MAGALHÃES, 2001, p. 46)

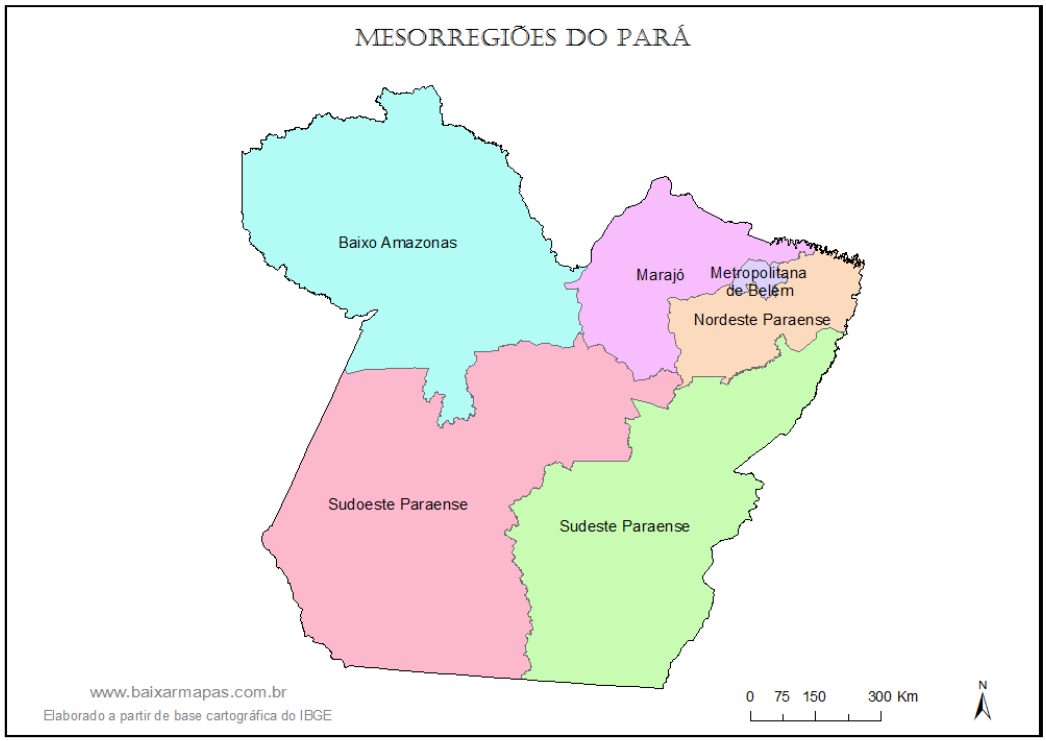
Os museus de Belém tornaram-se um campo fértil para os estudantes de arte das duas universidades. Muitos deles fizeram concurso posteriormente e continuam trabalhando nesses espaços culturais até hoje.

No curso de Educação Artística da Universidade da Amazônia ampliamos os conteúdos da disciplina Arte, Cultura e Sociedade, e posteriormente, no ano 2000, quando alteramos radicalmente a estrutura do curso e mudamos sua nomenclatura para Artes Visuais e Tecnologia da Imagem (com base comum para licenciatura e bacharelado), criamos a disciplina Arte e Patrimônio Cultural.

[2] Estrutura sistêmica criada pela Secretaria Executiva de Cultura do Pará, em 1998, para gerenciar os museus do Estado e responsável pela abertura de diversos museus no final dos anos 1990 e início dos anos 2000, como: Museu de Arte Sacra, Museu do Círio, Museu de Gemas, Museu Forte do Presépio, Casa das Onze Janelas (destinada à arte moderna e contemporânea), dentre outros.

Os programas de interiorização das universidades foram outro campo de atuação, que ao longo do tempo ocuparam as minhas férias de julho, e o recesso escolar, em janeiro, desencadeando uma série de deslocamentos pelas seis mesorregiões do Pará (Fig. 1). Um antigo sonho de conhecer mais profundamente o Pará, concretizava-se graças a profissão de professora.

Fig 1. Mapa das Mesorregiões do Pará – georreferências de minhas andanças. In: http://www.baixarmapas.com.br/mapa-de-mesorregioes-do-para/



Minha primeira viagem foi para ministrar a disciplina Arte no curso de Pedagogia da UFPA, no município de Óbidos (Mesorregião Baixo Amazonas), em janeiro de 1995. Pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), em janeiro e julho do ano 2000, parti rumo ao município de Redenção (Mesorregião Sudeste), para ministrar a disciplina Arte nas séries iniciais para as turmas do curso de Pedagogia.

Depois surgiu o Programa de Interiorização da Universidade da Amazônia, então ministrei a disciplina Arte na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, em turmas de Pedagogia nos municípios: Afuá (Mesorregião do Marajó); Ananindeua, Barcarena, Benevides, Castanhal (Mesorregião Metropolitana de Belém); Dom Eliseu, Parauapebas, Marabá, Nova Ipixuna (Mesorregião Sudeste); e Salinópolis (Mesorregião Nordeste).

No curso de Artes Visuais do Plano Nacional de Formação Docente (PARFOR) da Universidade Federal do Pará, ministrei as disciplinas Fundamentos do Ensino Aprendizagem em Artes III e Fundamentos do Ensino Aprendizagem em Artes IV, além de orientar Trabalhos de Conclusão de Curso, abrangendo os municípios: Barcarena (Mesorregião Metropolitana de Belém); Bragança, Concórdia do Pará e Moju (Mesorregião Nordeste); e Itaituba (Mesorregião Sudoeste). Essas disciplinas foram importantíssimas para a minha experiência profissional no que se refere aos diálogos com os estudantes de arte, futuros professores, acerca do patrimônio cultural dos seus municípios, e orientações para a elaboração de inventários pedagógicos com o mesmo.

Em Belém, quando visitei pela primeira vez o parque zoobotânico do Museu Paraense Emílio Goeldi, a aura intelectual daquele lugar, misturada ao cheiro de mato e ao barulho dos pássaros envolveu-me a ponto de desejar trabalhar naquela instituição. A oportunidade surgiu muito depois, em 2002, quando eu já nem pensava nisso. Fui convidada a elaborar projetos de educação patrimonial[3] voltados à pesquisa arqueológica em áreas de grandes empreendimentos, em cumprimento à portaria nº 230, de 2002, do Instituto do Patrmônio Histórico (IPHAN), que exige a realização do trabalho de educação patrimonial com as populações moradoras em áreas próximas às pesquisas arqueológicas.

No período de 2003 a 2010, fui cedida da Fumbel (PMB) para o Museu Paraense Emílio Goeldi (MPEG), quando trabalhei no Campus de Pesquisa dessa instituição, especificamente na área de Arqueologia, onde elaborei e coordenei os projetos: "Educação patrimonial na área do projeto Serra do Sossego"[4] (2003 a 2007), em Canaã dos Carajás (Mesorregião Sudeste); "Educação patrimonial – Pacoval do Curuá: arqueologia, educação e turismo no interior da Amazônia"[5] (2005 – 2006), na comunidade do Pacoval, município de Prainha (Mesorregião Baixo Amazonas); e "Educação patrimonial na área do projeto Salobo"[6] (2006 a 2011), em

[3] Educação patrimonial é o termo genérico que vem sendo utilizado para denominar projetos e ações de caráter educativo, visando à proteção do patrimônio cultural. De um modo geral, essas ações e projetos ocorrem no âmbito da educação não formal, ou seja, fora do sistema formal de ensino, embora muitos destes sejam articulados com escolas e universidades.

[4] Integrado ao Programa de Arqueologia Preventiva coordenado pela arqueóloga Edithe Pereira, realizado pelo Museu Paraense Emílio Goeldi (MPEG) em convênio com a Companhia Vale do Rio Doce (CVRD) e a Fundação Instituto para o Desenvolvimento da Amazônia (FIDESA).

[5] Integrado ao Programa de Arqueologia Preventiva coordenado pela arqueóloga Edithe Pereira, realizado pelo Museu Paraense Emílio Goeldi (MPEG) em parceria com o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

[6] Vinculado ao Projeto de Prospecção e Salvamento Arqueológico na área do Projeto Salobo, coordenado pela arqueóloga Maura Imazio da Silveira, realizado pelo Museu Paraense Emílio Goeldi (MPEG) em convênio com a

Parauapebas e na Floresta Nacional Tapirapé-Aquiri (Mesorregião Sudeste); e fiz consultoria a diversos outros projetos, criando um programa de educação patrimonial voltado para a arqueologia e colaborando com o IPHAN, na elaboração de diretrizes nacionais para a educação patrimonial, durante os Encontros de Educação Patrimonial, promovidos por essa instituição.

As pesquisas arqueológicas são realizadas por equipes multidisciplinares, e nestes pude desenvolver como arte educadora e pesquisadora, por meio de processos de pesquisa-ação, os conceitos de patrimônio cultural expandido[7] e de educação patrimonial contextualizada[8], elaborando, executando e avaliando projetos, publicando artigos, livros, e outras produções bibliográficas sobre o assunto, e apresentando-os em congressos da Sociedade de Arqueologia Brasileira (SAB), da Associação Brasileira de Conservação e Restauração (ABRACOR), Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP) e da Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB).

Os cursos de especialização e mestrado realizados na UFPA foram essenciais nessa trajetória de entrelaces arte/educação e ensino/pesquisa/gestão, pois compreendo que os meus modos de ver, fazer e pensar criticamente a arte, o patrimônio cultural e a educação são consequências de toda a construção de conhecimento realizada nessas formações, nas trocas com outros profissionais e com os meus alunos nas frentes de trabalho que me permitiram realizar o desejo de me deslocar pela Amazônia paraense.

Considerações finais

Começar de novo e contar comigo
Vai valer a pena ter amanhecido
Ter me rebelado, ter me debatido
Ter me machucado, ter sobrevivido
Ter virado a mesa, ter me conhecido
Ter virado o barco, ter sobrevivido
Ivan Lins

De pai e mãe maranhenses, nasci em São Luís do Maranhão e aos três meses de idade mudamo-nos para a capital do Ceará. Meus pais eram adventistas do sétimo dia e meus

empresa mineradora Vale, a Fundação Instituto para o Desenvolvimento da Amazônia (FIDESA) e a Fundação de Desenvolvimento e Amparo à Pesquisa (FADESP).

[7] É aquele inventariado pelos moradores de um lugar, por meio de processos pedagógicos de educação patrimonial.

[8] Ocorre num espaço polifônico de construção cultural e de conhecimento, articulando ética e politicamente as questões do meio-ambiente, as relações sociais com ele estabelecidas e a subjetividade cultural dos moradores do lugar.

primeiros passos na vida foram dados rumo à igreja e sob seus preceitos. Meu pai, que exercia certa liderança entre os jovens adventistas, trabalhava para a igreja vendendo livros e revistas doutrinários, vivendo, portanto de colportagem. De espírito empreendedor e devido às circunstâncias em que foi obrigado a sair dessa igreja, deixou a colportagem e organizou a própria distribuidora de livros.

No início dos anos 1960 sua imagem na igreja adventista já estava bem comprometida, pois não concordava com o tratamento que os pastores davam aos mais humildes, nem com algumas proibições, como, por exemplo, o de frequentar cinemas, teatros e outros locais considerados mundanos, e os descumpria abertamente. Várias vezes fomos flagrados por fieis ou pastores na fila das matinês de domingo do cinema São Luís, situado na praça do Ferreira, bem no centro de Fortaleza.

Estudioso e leitor voraz, meu pai foi se apaixonando pelos ideais comunistas e a biblioteca da casa, com estantes cheias de livros que tomavam todas as paredes, passou a ser um local de encontros para estudos e debates. O quintal de nossa casa era imenso e nele meu pai preparou um espaço onde aconteciam os serões pelo menos uma vez por semana. Alguns serões eram somente para os adultos e deles participavam os convidados dos meus pais. Outros eram somente de nossa família e destes, nós crianças participávamos ouvindo as histórias da família e dos livros.

Eu já devia ter uns cinco ou seis anos quando uma noite, já bem tarde, acordei com uns barulhos meio abafados e vi pela porta entreaberta do quarto meu pai e seus amigos carregando livros. Soube muito tempo depois que eram os livros proibidos pela ditadura militar. As reuniões haviam sido denunciadas. Alguém da igreja informou secretamente a meu pai que um pastor americano o havia denunciado.

A ditadura militar no Brasil iniciada em 31 de março em 1964, com o golpe que a depôs o presidente João Goulart, já dava sinais desde 1948, quando o maior país da América Latina proibiu o Partido Comunista e aliou-se aos Estados Unidos, que por sua vez apoiaram o golpe e o estabelecimento do militarismo. O regime militar foi instituído com um caráter provisório, sob a alegação de conter o avanço do comunismo e da corrupção. Porém, tornou-se um governo de mais de duas décadas, marcadas pela sucessão de militares no poder.

Instalou-se a censura. Jornais considerados de esquerda eram fechados. Reuniões políticas eram proibidas. A polícia perseguia e prendia líderes sindicais, políticos, artistas, trabalhadores e quem não estivesse de acordo com o novo sistema de governo. E foi nesse clima

e contexto que, naquela noite, boa parte da nossa biblioteca foi jogada na lagoa de Parangaba. Um ou dois dias depois partíamos para o Maranhão, abandonando a casa, a biblioteca, o quintal, a escola.

Durante algum tempo ficamos viajando, mudando de um lugar para outro, mas as lembranças que tenho dessas viagens são de puro prazer, pois esses deslocamentos me fascinavam. Claro que os responsáveis por isso eram meus pais, que generosamente faziam-nos acreditar, a mim e minhas irmãs, que estávamos numa longa viagem de férias. Foram inúmeras idas e vindas, pois em Fortaleza estava a nossa casa.

Lembro um dos retornos que fizemos de São Luís para Fortaleza no Rosa da Fonseca, um dos navios de luxo chamados de Cisnes Brancos, que faziam cruzeiros turísticos pela costa brasileira na década de 1960. As lembranças da estadia nesse navio ainda são muito presentes, embora cheias de lacunas.

O jantar na noite anterior ao nosso desembarque foi num salão luxuosamente decorado, ao som da música suave do pianista. Em dado momento, o comandante, em seu branco e impecável uniforme, sentou-se à nossa mesa e conversou com o meu pai. Não ouvi sobre o que falavam, mas algo muito preocupante ficou no ar e na expressão do rosto de meu pai. Só muito tempo depois soube que a conversa era sobre as condições do nosso desembarque. O navio não atracou no cais do porto. Descemos para uma espécie de bote naquela escuridão amenizada por lanternas potentes. Fazia frio e meu pai cobriu-me com o seu paletó.

O mar estava agitado e enquanto a embarcação avançava, recebíamos os respingos de água salgada em nossos rostos. Não lembro ter sentido medo, mas das luzes da cidade piscando ao longe nunca esqueci. Voltávamos à terra de José de Alencar e Raquel de Queiroz, à praia de Iracema, ao Mucuripe, cujos velames das jangadas sumiam para o alto mar. Como as jangadas que comumente víamos ir e vir, era mais um retorno.

Durante a adolescência e parte da vida adulta, muitas vezes acordei no meio da noite com a nítida sensação de ter ouvido a sirene de um navio. Às vezes parecia ouvir o quebrar das ondas no convés, e um filme de sons e imagens desconexos desenhava-se na esteira de espuma que ia ficando para trás.

Quando fui demitida daquela universidade particular, senti-me como se fosse uma daquelas ondas arrebentando no convés, ao som incômodo de uma sirene, então decidi abandonar o curso de doutorado. Resolvi então tentar o processo seletivo para o doutorado em

Artes, no Programa de Pós-Graduação em Artes da UFPA. O fato é que ingressei nesse curso, mas acabei não desistindo do outro.

No Programa de Pós-Graduação em Comunicação Linguagem e Cultura da Unama estudo os retratos dos imigrantes moradores de Canaã dos Carajás, que foram fotografados pela fotógrafa Paula Sampaio, durante a realização do projeto de Educação Patrimonial já mencionado anteriormente realizado nesse município. Analiso os aspectos de ficcionalidade e documentalidade nesse conjunto de retratos.

No Programa de Pós-Graduação em Artes da UFPA estudo a formação do acervo do Museu de Arte de Belém (MABE/FUMBEL), procurando compreender as lógicas que ancoraram os processos de aquisição e a formação de sua identidade museológica.

A proposição de deambular pelos territórios alheios e meus, pode parecer uma tentativa de reencontrar o "território perdido", voltar à sala de aula. É possível que esteja sempre a enfrentar o "desejo desespero de voltar". Voltar a ser estudante é, de certo modo, um meio de reencontrar esse território – ritornelo existencial.

Mas eis que ouço o som dilacerante de uma sirene. Retiram-se os direitos dos trabalhadores, desmontam-se as universidades, desrespeitam-se os processos democráticos, fere-se a dignidade humana, recrudesce a ditadura no Brasil. Então concluo que estou nos lugares e horas certas para enfrentar tudo outra vez.

Referências

ASSMANN, Jan. Memória comunicativa e memória cultural. In: **História Oral.** v. 19. n. 1, p.115-127, jan/jun, 2016.

DELEUZE, Gilles; **GUATTARI**, Félix. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 1995b. v. 3.

GARCIA, Miliandre. **Patética:** o prêmio e as censuras (Anos 1970). In: **Baleia na Rede** - Estudos em arte e sociedade. n. 9, v.. 1, p. 135-157, 2012.

MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. Ensino de Arte: Perspectivas com base na Prática de Ensino. In: SANTOS, Eunice Ferreira dos. [ET AL.] (Orgs.) **Incursões Didáticas.** Belém: E.F.S., p. 39-54, 2001.

NORA, Pierre. Apresentação. In: **Ensaios de Ego-História.** Rio de Janeiro: Edições 70, 1989.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental:** transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Ed. Da UFRG, 2006.

PLATAFORMAS DIGITAIS E A PRODUÇÃO ARTÍSTICA: O REFLEXO DA CYBERCULTURA NA OBRA MERIADOC "O FUNGO" DO CARTUNISTA LUIZ ANDRADE

Erick Isidoro Rodrigues Ramos[1] – UFAM
Orlane Pereira Freires[2] – UFAM

Resumo
Este reproduz um estudo de cunho bibliográfico e análise qualitativa da obra "Meriadoc" do Cartunista Luiz Andrade encontradas na plataforma digital, mais precisamente Instagram. Está fundamentada nos conceitos de etnobiografia, cultura, cybercultura simultaneamente a linguagem artística, fundamentais para o entendimento do contexto cultural que será analisado no processo de atualização da discussão sobre a produção cultural e acervo bibliográfico nacional. O intuito desta pesquisa é contextualizar o reflexo das plataformas digitais na produção artística.
Palavras-chave: Arte. Cultura. Cybercultura.

Introdução

A presente pesquisa objetiva ponderar brevemente acerca dos reflexos e tendências conferidas pela cyber cultura a produção artística para plataformas digitais. É um estudo de cunho bibliográfico e análise qualitativa de obras do Cartunista Luiz Andrade encontradas na plataforma digital, mais precisamente instagram. O embasamento teórico para a investigação e análise do corpus da pesquisa encontra-se na etnobiografia. Sua fundamentação teórica é composta por autores que discutem as teorias da percepção visual, cultura, tecnologia e comunicação; a saber, Rudolph Arnheim (2006), Pierry Levy (1999), Marco A. Gonçalves (2012) e Roque de B. Laraia (2008). Suscitando, na modificação das práticas artísticas. Desta maneira, compreendemos que se faz necessário contribuir para a manutenção e atualização da História da Arte brasileira; no sentido de enfatizar a prática artística de Manaus, suas técnicas e meios. Contextualizando-a no cenário artístico nacional.

[1] Artista visual e Acadêmico finalista de Artes Visuais pela Faculdade de Artes da UFAM
[2] Docente do curso de Artes Visuais da Faculdade Artes – UFAM. Especialista em História da Cultura e da Arte. Coordenadora de curso e membro do Grupo de Pesquisa em Estilo nas artes Visuais no Amazonas.

Desenvolvimento

Produtores culturais e artistas a partir da necessidade estabelecer formas de alcance do público apreciador encontram na cultura digital, velocidade e abrangência suigeneres as linguagens de arte.

Por conseguinte, as tecnologias assim como os artistas, dotados de uma capacidade e potencial ilimitados tem gerado novas formas de compor e transmitir arte a partir de plataformas digitais. A cyber Cultura Modifica o processo criativo e tem garantido uma infinidade de possibilidades artísticas. Compreender o reflexo da cultura digital na linguagem de arte é uma necessidade de artistas e produtores culturais, devido seus vastos recursos visuais.

Segundo Kenski (2007, p.21): "A ampliação e a banalização do uso de determinada tecnologia impõem-se à cultura existente e transformam não apenas o comportamento individual, mas o de todo o grupo social.".

Isto posto, percebemos que a forma como nos comunicamos e nos relacionamos com a informação modifica o comportamento coletivo, gerando nos artistas a necessidade de estabelecer formas de alcance público, gerando tendências artísticas, principalmente na forma como cada artista disponibilizará suas obras.

As artes visuais na contemporaneidade usufrui de abrangência e velocidade sem precedentes, pois nesse processo de incorporação das tecnologias em nossas vidas, revolucionamos a forma de agir, pensar e criar. Principalmente pelo protagonismo que cada artista pode exercer individualmente sem necessariamente depender de um produtor cultural para publicar e divulgar suas obras.

Desta maneira, o estabelecimento de tais relações se mostra de singular importância para o estudo da Arte, tendo em vista sua contribuição para a difusão do trabalho científico, quanto da produção artística, justamente pela grande adesão por parte dos artistas contemporâneos. Portanto, as configurações desta pesquisa contribuem tanto para a construção da estética contemporânea quanto para o entendimento da cultura, considerando-se sua abrangência em diferentes culturas.

Teoria e método de aproximação e o estado da Arte

A Produção artística é constantemente pesquisada concomitante com seus conceitos e elementos próprios. É de interesse cultural e de pesquisadores em Arte, buscar entender como as manifestações culturais estão interligadas ao seu momento histórico e contexto social.

A temática é amplamente discutida em pesquisa que procuram estabelecer quais os reflexos na Arte. Como no artigo de Milton Sogabe (2010), Publicado no décimo nono "Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas", Com o título "Materialização e virtualização nas mídias" O intuito do artigo é abordar o conceito de representação de imagens no contexto virtual e de imagens artesanais.

Portanto, a pesquisa intitulada "Plataformas digitais e a produção artística" visa contribuir para a construção e ampliação do diálogo sobre os aspectos da arte no cenário local, e corroborar para difusão do trabalho científico.

Arte e cultura, um processo dialógico.

A Arte modifica a cultura e a cultura modifica a forma como se produz expressões artísticas em um processo incessante de relações criativas. Pensando a cultura, uma ação reflexiva do homem sobre si e o meio, compreendemos que, não se restringe às técnicas de produção de artefatos artísticos e sim a todo grupo social, levando em consideração o contexto no qual são criadas as obras. Para Bakhtin (1988) o termo "diálogo" envolve qualquer situação que promova o encontro de vozes, na qual os enunciados se relacionam com outros enunciados reais previamente produzidos afetando diretamente seus interlocutores. Vários movimentos artísticos utilizaram temáticas associadas aos principais acontecimentos históricos e conceitos adotados por suas respectivas épocas.

Partindo desta hipótese a pesquisa sobre a produção artística em plataformas digitais está fundamentada na corrente ideológica da cultura nos conceitos da antropologia devido sua preocupação em entender como ocorrem as relações humanas em sociedade.

> O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridas pelas numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite as inovações e as invenções. (LARAIA, 2008, p. 45).

Considerando as palavras do autor adotamos que, segundo os conceitos modernos, cultura é todo comportamento aprendido, no qual estamos aptos a receber através da socialização, porém essa amplitude está limitada ao contexto e realidade específica. A arte apropria-se dos meios disponíveis em sua cultura, não ocorre uma mudança brusca em relação aos seus antecessores, como aparenta em uma visão superficial, podemos perceber que ocorre

uma preservação das técnicas e conceitos nessas novas formas de expressões. Pois, no processo de desenvolvimento cultural herdamos a experiência de numerosas gerações que contribuíram para as inovações na arte e cultura.

Segundo Laraia (2008) O processo do desenvolvimento da civilização é claramente acumulativo: conserva-se o antigo, apesar da aquisição do novo. Similarmente na Arte, assim como em várias camadas da cultura é necessário que as informações, técnicas e conceitos estejam à disposição dos artistas. Nesse aspecto as plataformas digitais, mais especificamente as "redes sociais" cumprem esse papel propagador de informações artísticas visuais, sem precedentes. Onde é possível ter contato com várias técnicas e movimentos artísticos, através de fotografias e vídeos, dispostos em um ambiente inédito. Portanto a cultura influencia o comportamento social e diversifica a humanidade gerando tendências a partir destas informações visuais.

Segundo Laraia (2008), não basta a natureza criar indivíduos altamente inteligentes, isto ela o faz com frequência, mas é necessário que coloque ao alcance desses indivíduos o material que lhes permita exercer a sua criatividade de uma maneira revolucionária. Compreendemos que o apreço pelas artes, a disposição e a aptidão são condições do intelecto e que para isso é necessários referenciais e recursos possíveis, ainda que esses recursos sejam os mais impensáveis do ponto de vista comercial; porém o ambiente virtual é multiconectado das plataformas web, compartilhando conhecimentos e interligando pessoas de forma imensurável.

Portanto, a partir da necessidade de tornar sua produção artística pública, ocorre o encontro de várias obras em um ambiente único, desmaterializando fronteiras e alargando as possibilidades imagéticas, para um público instigado e criativo, esta realidade suscita modificações e um aprendizado dos indivíduos participantes, agregando as técnicas conhecidas novas tendências estilísticas.

Cybercultura: O reflexo da cyber cultura na arte

A crescente adesão no uso das plataformas digitais na prática artística é uma realidade no contexto artístico atual, no qual podemos contemplar várias etapas do processo artístico. Essa bibliografia e suas proposições irão colaborar no entendimento do reflexo das plataformas digitais na produção artística.

A definição de cyber cultura é indissociável a própria definição de cultura, partindo deste pressuposto a cybercultur emana do cyberespaço. O crescimento do cyberespaço resulta

de um movimento internacional de indivíduos ávidos para experimentar, coletivamente de forma rápida e abrangente. No qual, o ser humano consegue se emancipar dos meios tradicionais de veiculação de informação, estabelecendo um número cada vez maior de espaços virtuais de interatividade, com características das propostas clássicas, na imersão proporcionada pela arte agora em espaço virtual.

> [...] graças à adoção de padrões para programas e hardware, a tendência geral é o estabelecimento de espaços virtuais de trabalho e de comunicação descompartimentalizados, cada vez mais independentes de seus suportes. Note-se também o uso crescente de padrões descritivos da estrutura de documentos textuais [...] os quais permitem conservar intacta toda informação, apesar das mudanças de suportes de programas e hardware. (LÉVY, 1999, p.43)

No progresso da comunicação ocorreu para os artistas a emancipação dos meios tradicionais de exposição de obras de arte. A utilização de um intermediador ainda acontece, porém com menor influência. Portanto, a comunicação com o público faz-se, de forma independente das estruturas hierárquicas e autoritárias, possibilitando um contato direto com o público apreciador de artes. Nesse processo, várias linguagens artísticas influenciam a arte regional e global, no acesso a essas informações visuais, artistas alcançam o ápice da diversidade de conteúdo.

> Uma imagem que tenha sido observada durante a exploração de uma "realidade virtual" em geral não se encontrava gravada daquela forma em uma memória de computador. Na maioria das vezes, foi calculada em tempo real (no momento e a pedidos), a partir de uma matriz informacional que contém a descrição do mundo virtual. (LÉVY, 1999, p.48)

A arte nas plataformas digitais carrega a essência das obras físicas, presentes no conceito e nos estímulos visuais gerando sensações. Por conseguinte, a arte na "realidade virtual" cumpre sua função como arte. Quanto ao suporte às obras virtuais não procuram anular a validade artística ou substituir a obra física, ambas irão acrescentar-se ao imenso patrimônio da civilização.

> [...]Os testemunhos artísticos da cybercultura são obras-fluxo, obras-processo, ou mesmo obras-acontecimento pouco adequadas ao armazenamento e à conservação.[...] muitas obras da cybercultura não possuem limites nítidos. São "obras abertas", não apenas porque admitem uma multiplicidade de interpretações, mas sobretudo porque são fisicamente acolhedoras para

> imersão ativa de um explorador e materialmente interpenetradas nas outras obras da rede. (LÉVY, 1999, p.147)

O explorador de obras artísticas na cybercultura, diferente de um ambiente físico não possui limites na sua imersão devido ao fluxo de imagens interligadas. Nessa perspectiva, artistas e público, tem a possibilidade interligar seus interesses estéticos em uma experiência contínua, onde uma obra está relacionada à outra ao redor do mundo. Assim, Arte e as plataformas digitais refletem na formação de público apreciador de arte.

ETNOBIOGRAFIA: Relato de experiência através da Etnobiografia.

O relato de experiência no uso das "redes sociais" como plataforma artística proporciona compreender perspectiva do artista no ambiente virtual. Não será realizada uma análise aprofundada de cada obra, tendo em vista a necessidade de apresentar de forma ampla quais as principais características e atrativos que os artistas utilizam para transmitir ao público seu conjunto de obras.

O conceito de etnobiografia é imprescindível na análise e aprofundamento da pesquisa. Serão transcritos os objetivos do uso artístico das plataformas digitais e como essa vivência modifica o processo de criação em aquisição de novas técnicas, conceitos e estética.

Segundo Gonçalves (2012, p.29): "Portanto, etnografia é, antes de tudo, produto de uma relação e de suas implicações a partir da interação entre pessoas situadas em suas respectivas vidas e culturas, tendo como plano de fundo suas percepções sobre a realidade."

Através da etnobiografia será descrita as interpretações e percepção da experiência vividas nas plataformas digitais (mais precisamente "redes sociais") do artista "Luiz Andrade", pois justamente através das interpretações pessoais, que cada indivíduo tem de sua cultura, que são gerados os comportamentos e hábitos apreendidos.

> Etnobiografia ao problematizar o pensamento sociológico clássico (o individual e o coletivo, o sujeito e a cultura) produz uma quase reinficação positiva da categoria indivíduo por querer, justamente, se contrapor a uma percepção de sociedade entendida como 'máquina sociológica' em que a individualidade e o espaço de imaginação pessoal é bastante limitado pela concepção de cultura. (GONÇALVES, 2012, p. 29)

Partindo destas afirmações, as tendências estéticas surgem em determinado momento na cultura, a partir da criação individual. Porém, como as obras em espaços virtuais de

interatividade estão interpenetradas umas nas outras ocorre o processo de interferências individuais e coletivas, exercidos uns sobre os outros, sobretudo por acontecer encontro entre diferentes sistemas culturais.

> É neste sentido que emerge a conceituação de etnobiografia que parece dar conta deste tratamento do sujeito, do indivíduo e da cultura. A categoria de indivíduo não é propriamente o nosso quadro referencial, mas sim a pessoa/personagem tomada enquanto manifestação criativa, pois é justamente, através dessa interpretação pessoal que as ideias culturais se precipitam e tem-se acesso a cultura. (GONÇALVES, 2012, p. 30)

A pesquisa objetiva conhecer como o artista "Luiz Andrade" utiliza as redes sociais como ferramenta para divulgação de sua produção artística. Pretende-se construir nossas hipóteses a partir das interpretações e representações de uma pessoa situada num intricado complexo de relações entre artista, obra, e público. Portanto, descrevendo e analisando a experiência do campo de produção de um artista. Onde as informações estruturadas qualitativamente, sobre um tema específico que contempla um fenômeno geral e mais amplo.

Percepção Visual: elementos da percepção visual

Para a análise da obra "Meriadoc" de Luiz Andrade será utilizado à bibliografia sobre percepção visual no aprofundamento desta pesquisa. As principais ideias sobre a percepção nos auxiliarão a entender os principais elementos e estímulos utilizados pelo artista. Por tratar de artes visuais, algumas definições estarão presente nas imagens analisadas, como conceito, cor, linha e etc.

> O uso da palavra "conceito" não pretende de modo algum sugerir que a percepção seja uma operação intelectiva. Os processos em questão devem ser considerados como se ocorressem dentro do setor visual do sistema nervoso. Mas o termo conceito tem a intenção de sugerir uma similaridade notável entre as atividades elementares dos sentidos e as mais elevadas do pensamento ou do raciocínio. (ARNHEIM, 2006, p. 39)

Por conseguinte, as obras de um artista em específico apresentarão seus conceitos e preferências estéticas. Portanto, faz-se necessário identificar o conceito ou corrente ideológica presente nas obras a serem verificadas nas etapas exploratórias e elementos que possibilitam a criação de obras pictóricas ou desenhos.

Arnheim (2006) estabelece como elementos: linha, a forma, a luz a cor e o movimento. As criações de Luiz, apresentam esses elementos separados ou interligados, dependendo do objetivo estético desejado. A maior representatividade de produções encontra-se como desenhos estilizados. Portanto, a pesquisa explicita a necessidade de uma descrição dos elementos utilizados no em sua obra para transmissão de sua mensagem.

Sobre a experiência em plataforma digital do cartunista Luiz Andrade

Conforme nos fez saber Luiz Andrade, sua produção para internet iniciou no ano de 2016, na época publicava em sites de acesso livre para os artistas, como o "Humor Político". Segundo o artista, percebeu que precisava de uma regularidade em sua publicação e personagem próprio, algo que pudesse render publicação futuramente. Tendo isto em vista, criou "Meriadoc, o fungo", que misturava os assuntos mais polêmicos da semana numa espécie de crônica, rápida e simples, publicada toda às segundas.

No início as tiras eram publicadas apenas no *Facebook*, em formato de imagem única, com quatro quadros fixos e pouco texto. Com o passar do tempo e a perda de relevância da plataforma, Luiz passou a ser mais ativo no *Instagram*, onde teve que criar outras formas de publicação para deixar a leitura mais dinâmica. A função que permite a publicação de várias fotos numa só postagem ajudou bastante nesse ponto, segundo ele, já que o tempo é essencial, tanto para o humor da tira, quanto para a forma de consumo dos usuários da rede social.

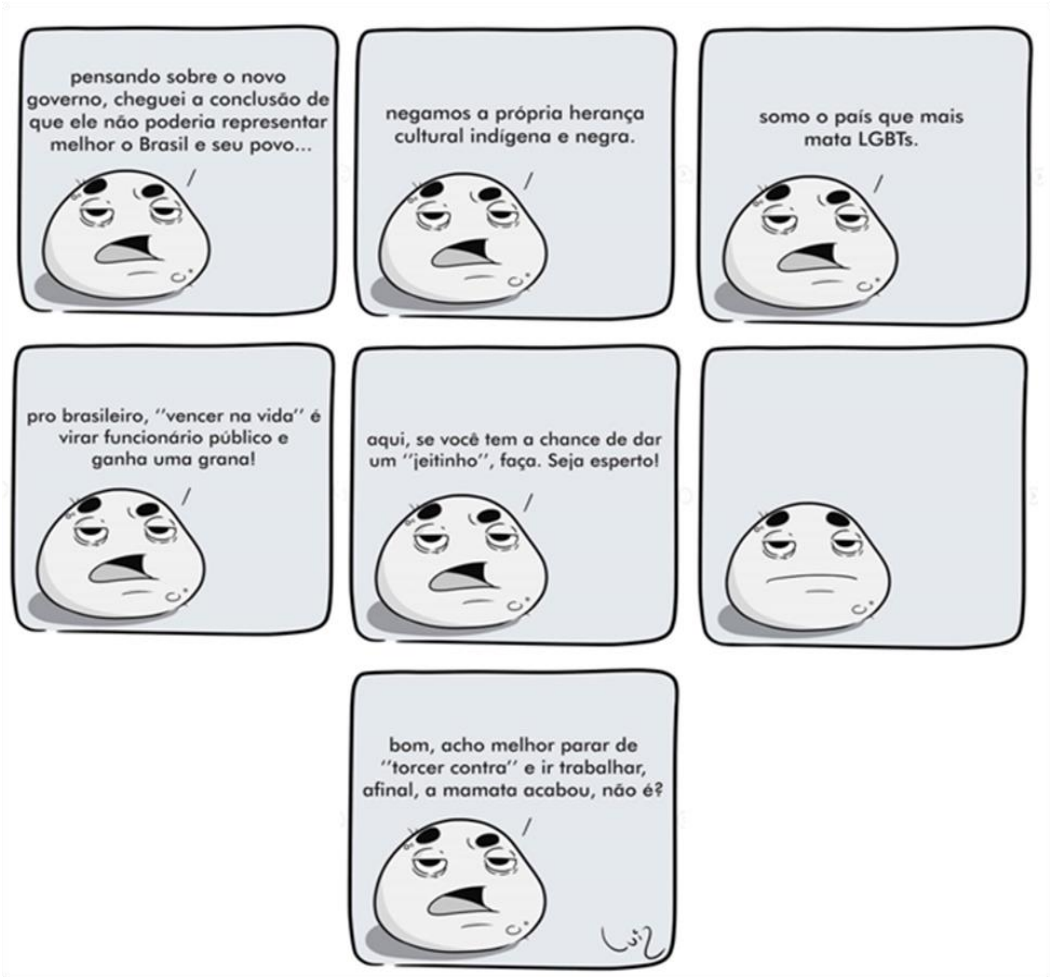
Nas palavras do artista "Devido à natureza da minha produção (de opinião política) e a vários outros aspectos que acabam isolando o produtor do norte (sim, mesmo com a internet), meu alcance é discreto, assim como o envolvimento do público. Mas, ainda assim, tenho alguns leitores assíduos e também alguns *haters*. A publicação de tiras para as mídias digitais é uma experiência única, pois traz um envolvimento muito peculiar com o público, quase instantâneo. A periodicidade é muito importante e o acompanhamento deve ser constante."

Luiz acredita que o formato impresso nunca deixará de existir, mas as plataformas digitais mudaram e continuam mudando a forma como se consome conteúdo, como se produz e a própria mecânica do mercado editorial, de forma que se vê obrigado a reinventar sua atuação (vide a crise das editoras e livrarias).

Análise da obra "meriadoc" de luiz Andrade na plataforma digital "instagram"

A obra do cartunista Luiz Andrade, intitulada "Meriadoc" foi criada especificamente para publicação em plataforma digital. Através de seu personagem "o fungo" o cartunista aborda temas sociais e políticos através de sua opinião e ideologia em relação a notícias e fatos do cenário político brasileiro.

Fig 1. Meriadoc "O Fungo", Autor: Luiz Andrade. 14 de Janeiro de 2019 – Manaus-Am. Instagran @Luizcartunista



O traço em sua tiragem é estilizado em *cartoon* de forma simplificada com linhas contínuas, característica da estética dos quadrinhos que potencializa e acentua as expressões, buscando dar ênfase na mensagem desejada ou demonstrar objetividade na ação. As expressões são um recurso com grande importância nas suas obras, pois se trata de um personagem que gera uma empatia no humor, principalmente por utilizar de reações humanas estruturadas socialmente.

A cor apesar de não ser o tema de análise apresenta importância singular na neutralidade, por apresentar tons sóbrios e paleta monocromática. A transição de cena na plataforma digital apresenta uma interatividade com o leitor, através sequência de imagens em ordem, onde o leitor decide o momento de seguir para o próximo quadro. Assim ocorre uma distância entre os acontecimentos e reflexão na narrativa, principalmente no sexto quadro quando o artista utiliza uma quebra de narrativa e desfecho inesperado.

Considerações finais

Devemos permanecer receptivos a novidades na arte, principalmente compreender que cada artista com sua respectiva produção contribui para a criação de tendências estéticas e diversidade de conteúdo na Arte. O contexto atual das plataformas digitais é favorável para criação de artes em suas várias linguagens, modificando o indivíduo e todo grupo social. Os breves apanhados teóricos não buscam esgotar os reflexos da cybercultura em relação a arte, justamente pela forma como as obras em espaço digital são definidas; obras-fluxo que não possuem limites nítidos. A principal consideração deste estudo é trazer a luz, sobre as principais mudanças que ocorrem na arte de forma gradativa na cultura e refletir sobre a forma como Luiz Andrade e outros artistas disponibilizam suas obras de forma independente e criativa.

Referências

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora.** São Paulo: Thomson Learnig, 2006.

BAKHTIN, M. Marxismo **e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1988.

GONÇALVES, Marco **A. "Etnobiografia: biografia e etnografia ou como se encontram pessoas e personagens".** In: GONÇALVES, Marco. A., MARQUES, R. e CARDOSO, Vânia (org.). Etnobiografia: subjetivação e etnografia. Rio de Janeiro: 7Letras, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação. 2. ed. Campinas: Papirus, 2007(Col. Papirus Educação).

LARAIA, Roque de Barros**. Cultura: Um conceito Antropológico.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

LÉVY, Pierre**. Cybercultura.** São Paulo: Ed. 34, 1999.

Imagens:

ANDRADE, Luiz**. Meriadoc o fungo.** Disponivel em <<https://www.instagram.com/p/BsoDKW2HjQH/?igshid=169bkt64kxfa0>>. Acessado em 15 de outubro de 2019.

PROCESSOS COLABORATIVOS ENTRE MUSEUS E ESCOLAS: A COLEÇÃO DO MASP INVESTIGADA POR CRIANÇAS

Lucas Oliveira[1] – MLS

Resumo
O presente artigo apresenta, desde uma perspectiva crítica de mediação cultural, algumas reflexões sobre o projeto colaborativo desenvolvido entre o MASP e duas escolas no contexto do ciclo expositivo Histórias da infância, realizado no museu em 2016. Esse projeto consistiu na criação de um arquivo de áudios sobre a coleção do MASP por meio de um trabalho pedagógico de médio prazo com duas professoras e com estudantes de 08 a 10 anos da EMEF Amorim Lima e do Colégio São Domingos. Configurou, assim, uma situação privilegiada para refletir-se sobre como se negociam as agendas, os desejos e modos de trabalho de museus e escolas e também sobre como os processos pedagógicos constroem conhecimento sobre uma coleção, contribuindo, quando há interesse político das instituições, para ampliar e permeabilizar os modos de pesquisa e apresentação de uma coleção.
Palavras-chave: Processos colaborativos. Mediação cultural. Histórias da infância.

Introdução

A mediação cultural, em sua vertente educacional, constituiu-se historicamente como a interlocução entre os museus e as escolas, comprometendo os seus profissionais com a dimensão do aprendizado e da experiência no contato com a Arte. Mas, uma vez que a atenção à conversa entre museus e os seus entornos e também aos modos de uso dos museus pelos públicos entram em discussão e que a verticalidade das narrativas do museu são colocadas em xeque, a relação com as escolas também se complexifica. Ao entendermos os professores como mediadores culturais, que valorizam a experiência cultural e a voz de seus estudantes e que concebem a escola como espaço de criação e potência tal como o é o museu, fica evidente que o discurso museológico sobre a formação de público, para o qual tão bem serve a relação com a escola, precisa ser substituído por modos mais horizontais de interlocução. Criando situações

[1] Lucas Oliveira é bacharel e licenciado em Artes Visuais e mestre em Artes pelo IA Unesp e é bacharel em filosofia pela FFLCH USP. Trabalhou com educação e pesquisa em diversas instituições culturais, como Fundação Bienal de São Paulo, SESC 24 de Maio, Museu de Arte Moderna (MAM), Centro da Cultura Judaica, Biblioteca Municipal Mário de Andrade e Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (MASP), onde, entre 2015 e 2018, estruturou o programa de formação MASP Professores. Atualmente coordena a Ação Educativa do Museu Lasar Segall e é professor de artes visuais do Colégio Marupiara. E-mail do autor: bancobranco@gmail.com

mais horizontais e menos circunstanciais de trabalho com as escolas, a mediação favorece a apropriação do museu como ferramenta pedagógica por essas mesmas escolas e aproveita-se do conhecimento produzido nesse encontro, de modo que o próprio museu possa aprender com os públicos e admiti-los mais como interlocutores que como receptores.

O presente artigo apresenta o relato de um trabalho de colaboração desenvolvido entre o MASP, a EMEF Amorim Lima e o Colégio São Domingos, no contexto do ciclo expositivo *Histórias da infância,* em 2016. Esse projeto surgiu de uma provocação da mediação para a curadoria, quando se indagou se exposições sobre a infância apresentariam crianças apenas como objetos de representação de artistas adultos e não como sujeitos de sua própria representação. Tal provocação presume a vontade dos mediadores de criar outras instâncias de representatividade política da infância no museu, sendo o aprofundamento do trabalho de interlocução com escolas uma dessas instâncias.

Esse projeto resultou em um arquivo de áudios sobre a coleção, no qual as crianças apresentam as obras não como locutoras, mas como propositoras das abordagens sobre elas, o que pressupõe – e deve, aqui, ser entendido dessa forma - a sua leitura e interpretação das obras. O conjunto de áudios configura um rico arquivo sobre como crianças olham, conversam a compartilham sua leitura sobre a Arte.

Tais concepções correspondem a uma experiência localizada de colaboração com escolas que o autor deste artigo pode desenvolver, ao lado de outros mediadores e em colaboração com professores dessas escolas. O formato de relato é importante para este artigo, porque correponde à elaboração da memória de uma experiência pedagógica. É importante, também, porque revela como no interior de um processo colaborativo emergem os impasses e se negociam os interesses e metodologias de trabalho entre cada parte envolvida na desigual, mas igualmente interessada, vinculação entre museu e escola.

Desenvolvimento

Em novembro de 2015, o seminário *Histórias da infância*[2] antecipou a exposição homônima do MASP (cf. OLIVA, 2016, pp.56-65) em seis meses e reuniu especialistas de diversos campos para discutir sobre a infância no campo da representação artística e em

2 O seminário foi organizado por Adriano Pedrosa (diretor artístico do MASP), Lilia Schwarz (curadora-adjunta de *Histórias*), Luiza Proença (curadora) e Thais Olmos (supervisora de mediação e programas públicos). O seminário pode ser encontrado em vídeo no site Youtube (MASP, 2016).

intersecção com outras áreas, como as ciências sociais e a educação. A conferência final do seminário foi proferida pelo professor de história da arte e curador de arte europeia do Museu, Luciano Migliaccio, que tomou como objeto a coleção do MASP para refletir sobre a contribuição da representação das crianças na arte para a formação da noção moderna de infância, enquanto condição social e de direito (cf. MIGLIACCIO, 2016, p. 38-55). Essa conferência foi um elemento fundamental para a formulação das ideias a partir das quais se desdobrou o projeto colaborativo que será apresentado adiante.

No final da conferência, as perguntas do público revelaram desconfiança em relação ao alcance da disciplina da história da arte nesse debate, convergindo em muitos sentidos com as discussões que fazíamos entre nós, mediadores do MASP, tendo em vista os caminhos que deveríamos adotar no ciclo expositivo sobre a infância. Destaco algumas das perguntas feitas pelo público para o conferencista: "[...] é possível acessar uma *história da infância*, para além dos filhos da elite e das classes dominantes, por meio da história da arte?"; "Planejar uma exposição onde possamos ver as obras como crianças, numa escala [corporal] de crianças, faria a experiência de visitação de uma exposição ir além dessa apreciação talvez tradicional, intelectual?"; "Você [Luciano Migliaccio] começou a sua fala dizendo que mostraria representações da infância feitas por adultos, não por crianças. Você poderia arriscar como seria uma autorrepresentação das crianças hoje?"

A última pergunta sobre a "autorrepresentação" das crianças introduziu no debate o problema do protagonismo dos adultos nas representações da infância na Arte. Parecia sugerir, também, que os "saberes" ou continentes específicos dos modos como as crianças se representam deveriam aparecer na pesquisa da exposição. O debate sobre a autorrepresentação da infância já foi enfrentado, no passado, pelos modernistas[3], contribuindo para a ampliação da compreensão do próprio campo da arte, como confirmou o conferencista em resposta às perguntas. Para Migliaccio, ao tratar desse tema, adentra-se um terreno que não é o da representação artística tal como foi definido. Para ele,

3 No Brasil, o desenho infantil foi objeto de pesquisa para artistas, educadores e teóricos como Mário de Andrade, Flávio de Carvalho, Suzana Rodrigues e Mário Pedrosa. Em comum, as experiências de estímulo e acompanhamento ao desenho infantil, em museus ou escolas, têm o reconhecimento do valor estético, sem com isso classificá-los como arte, e também um estímulo à formação moral e ética, na medida em que a experiência contínua com a arte, como afirmou Mário Pedrosa no catálogo da exposição de desenhos infantis do MAM do Rio de Janeiro em 1952, "lhes dará um estalão precioso para julgar e apreciar, sem desajustes e prejuízos, tornando-os aptos ao fazer e ao agir, ao pensar e ao sentir, com menos incoerência, ou melhor, sincronizados de mente, de atos, de impulsos e de gestos" (PEDROSA apud OLIVA, 2015, p.60).

> "Quando se enfrenta o problema do desenho infantil, nós saímos do campo da arte como foi socialmente definido, não porque saímos do campo da estética, mas [porque ele] é algo que exige uma ampliação dos limites da própria atividade artística". (MASP, 2016)

Sabe-se que reconhecer o valor estético dos desenhos infantis não é o mesmo que destinar às crianças o lugar social dos "artistas", mas sim ampliar os limites da estética e retirar desses desenhos alguns dos critérios que se adotaram para legitimar a experiência moderna na Arte, como a sintetização das formas no desenho, por exemplo. De fato, os desenhos infantis permitiram estudos como os de Mário de Andrade entre os anos 1920 e 1940[4], para quem não há naturalidade ou espontaneidade no desenho infantil, sendo o gênero, o ambiente e as experiências sociais definitivas na escolha dos temas e da linguagem (cf. COUTINHO, 2016). Esse debate travado entre os teóricos modernos foi de grande importância para o desenvolvimento de pesquisas no campo da educação.

Ainda que muito se tenha debatido sobre o desenho infantil, a pergunta feita pela plateia da conferência no MASP não tratava objetivamente do desenho, mas da autorrepresentação da criança hoje, que pode ser dar de diversas maneiras e que também tangecia outros modos de representatividade, política por exemplo, para além da experiência gráfica, que é igualmente histórica. Migliaccio dimensionou o problema nos mesmos termos que os artistas e teóricos modernos, insinuando o risco de que aquela mesma racionalidade persistisse na pesquisa da exposição *Histórias da infância*, circunscrevendo a contribuição do desenho infantil, assim, a uma visualidade.

Esse problema entre representação e representatividade das crianças constituiu um estímulo e um horizonte para o trabalho da mediação ao longo do ciclo de *Histórias da infância*. Antes de definir o desenho infantil como materialidade para a participação das crianças na pesquisa da exposição, seria necessário provocar outras interpretações para a questão; pensar na inversão da condição da criança, de objeto da representação dos artistas para sujeitos da representação, dotando as *histórias* de interesse da exposição de uma escrita compartilhada com as crianças, a ser contada por outras vozes, com outras discursividades.

Como resposta a esse impasse, foram elaboradas diferentes frentes de trabalho de mediação com crianças que participariam da pesquisa para a exposição. Uma delas constituiu

4 Enquanto desenvolvia esses estudos, Mário de Andrade formou uma ampla coleção de desenhos infantis. A coleção está catalogada no Instituto de Estudos Brasileiros da USP.

um conjunto de áudios sobre o acervo do MASP, criado em colaboração com escolas e estudantes de 8 a 10 anos. Outra frente, sobre a qual não nos debruçaremos, foi uma série de oficinas de desenho oferecidas por artistas aos finais de semana, cujos resultados integraram, pouco a pouco, a exposição (PEDROSA, 2016, p.15).

A exposição *Histórias da infância* foi estruturada em diferentes núcleos expositivos e as obras foram expostas em altura rebaixada, facilitando a apreciação pelas crianças. Ainda assim, a exposição era quase integralmente composta de imagens bidimensionais, convidando a uma relação primeiramente retiniana e intelectual com espaço, em contraponto a outras exposições do mesmo ciclo, como *Playgrounds 2016*[5].

Retomo a provocação: uma exposição sobre a infância teria crianças apenas como objetos, não como sujeitos das representações? Para responder a essa questão, nos propusemos a criar alguma ação na qual crianças pudessem se refletir sobre a coleção, refletindo sobre as obras e interpretando-as. Que crianças seriam essas? Como crianças apresentariam a coleção? Como faríamos para que essas crianças fossem poupadas das tensões e ansiedades envolvidas ao falar publicamente sobre uma coleção de arte? Com visitas mediadas por crianças, fosse essa ideia adotada, o que deveríamos fazer para que elas não atuassem como pequenas caricaturas de um educador de museu?

Uma das mediadoras, Eliana Baroni, propôs então trabalharmos com o formato de áudio. Com um trabalho que resultasse em áudios acessíveis para os públicos, pouparíamos as crianças de uma situação de estresse e exposição muito grandes e revelaríamos as camadas de um trabalho pedagógico de médio prazo. Algo dessa natureza faria da ferramenta *audioguia* uma plataforma interessante para democratizar as vozes que podem ser ouvidas no Museu, ampliando o alcance da proposta.

Com os áudios construídos em colaboração, conseguiríamos evidenciar e produzir memória de um processo de trabalho entre museu e escola, tirando essa relação da invisibilidade para os demais públicos. Poderíamos desviar daquele formato mais rápido, da visita, e experimentar uma coisa que os professores têm na escola e nós, educadores ou mediadores de museus, em geral, não temos: a chance de trabalhar com um grupo de estudantes por um período

5 Outra exposição do MASP, curada por Luiza Proença e Adriano Pedrosa, aconteceu em paralelo. *Playgrounds 2016* respondeu de modo mais generoso ao problema da escala do corpo das crianças, criando um contraponto interessante para o programa, com obras contemporâneas encomendadas para serem vivenciadas como *jogo*. Em alguns dos trabalhos, as crianças e adolescentes foram entendidos em sua radicalidade politica, dando a ver o seu protagonismo em muitos dos movimentos sociais mais expressivos dos últimos anos, como o Passe Livre e a ocupação das escolas estaduais em São Paulo. (cf. CONTRAFILÉ, 2016; PROENÇA, 2016).

maior de tempo, construindo e fortalecendo afetos, errando, testando, aprendendo gradativamente e criando ferramentas para olhar para trás e avaliar o trabalho que foi realizado.

O resultado do projeto não era o nosso maior interesse, mas sim o seu processo e a negociação segundo os interesses e metodologias dos professores envolvidos. Queríamos experimentar um processo colaborativo, que envolvesse conversar sobre as imagens e fazer associações entre elas; dormir, acordar, e tentar lembrar como eram essas imagens; desenhar como modo de olhar e ler uma imagem; escolher uma imagem sobre a qual falar e também pensar sobre o por quê de escolher essa e não aquela outra imagem. Quer dizer, acreditávamos que o trabalho ao longo do tempo nos levaria a construir vínculos mais fortes e enraizados do que uma experiência imediata com uma imagem no ambiente estranho às crianças que é o museu. Sem dúvida, um modelo colaborativo daria muito mais trabalho e exigiria um tipo de escuta que nos era nova. Seria preciso refletir sobre o modelo de trabalho e os interesses específicos das escolas envolvidas. Assim estruturamos projeto.

Conversamos muito sobre o uso da tecnologia do audioguia como recurso para democratizar a produção das narrativas do museu e revelar que há "vozes autorizadas" e modelos discursivos com os quais nos acostumamos e dos quais em geral não duvidamos. Audioguias, assim como os textos de parede de museus, sempre apresentam um tipo de *voz do além*, a voz de alguém cujo nome desconhecemos. Em geral, fazem uma leitura um pouco robótica, técnica. Contra esse uso técnico da ferramenta dos áudios, acreditávamos que, ao trabalhar com crianças, revelaríamos que há alguém por trás da voz e do texto, permitindo ao público um despojamento em relação às informações que seriam apresentadas.

Entramos em contato com duas escolas com as quais já conversávamos para elaborar esse projeto. A primeira delas foi uma escola municipal, a EMEF Desembargador Amorim Lima, representada no projeto pela sua diretora, Ana Elisa Siqueira. Essa escola implementou propostas pedagógicas provenientes do modelo da Escola da Ponte, de Portugal, como a derrubada das paredes que separam os estudantes por idade, o trabalho a partir de projetos coletivos e a prática de organizar em assembleias (com estudantes, funcionários, professores e familiares) presididas por estudantes para definir a agenda de prioridades institucionais. A própria diretora era responsável por lecionar uma aula de projetos, com crianças de 9 e 10 anos – turma com a qual trabalharíamos.

A priori, interessava-nos colocar esse modelo escolar em diálogo com a condição espacial proposta pela arquiteta Lina Bo para o MASP: a ideia de um museu sem paredes,

reimaginada para um escola sem paredes. Interessávamo-nos por aprender com essa escola sobre outros modelos de educação básica. A diretora da EMEF Amorim Lima tinha nos procurado meses antes para desenvolver um projeto no qual investigaríamos juntos outros modos de expor a produção visual da escola, saindo do modelo convencional dos murais nos corredores das salas de aula. Essa ideia, infelizmente, permaneceu em suspensão. Dadas as nossas limitações, decidimos começar esse vínculo entre o MASP e a Amorim, assim carinhosamente chamada por sua comunidade, com o projeto de áudios, que seriam feitos por uma turma de 25 crianças, de 08 a 10 anos, estudantes dessa escola.

A segunda escola foi o Colégio São Domingos, uma escola privada vinculada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Além de solicitar visitas pontuais, os professores de arte da escola[6] haviam nos procurado, pois queriam realizar uma "ocupação do vão do MASP", animados pela crescente ocupação dos espaços públicos de São Paulo. A diretoria da escola encampou essa proposta dos professores atuantes sob a coordenadoria de artes e a ocupação aconteceu no dia 16 de setembro de 2016. Respondemos ao pedido de apoio à ocupação com o convite para participarem também do projeto de áudios de *Histórias da infância*. A coordenadora da área de artes, Eloise Janczur Guazzelli, aceitou o convite e envolveu os professores de cada uma das linguagens artísticas do currículo da escola no projeto do MASP. Somaram-se ao time uma professora de língua portuguesa que trabalhava com a literatura de cordel como tema para a faixa etária de 8 a 10 anos naquele momento. Trabalhamos, no total, com 75 crianças desse colégio. Elas tiveram parte de suas aulas de artes e de língua portuguesa reestruturada para contemplar esse projeto.

Uma vez construída a proposta de parceria com as duas escolas, selecionamos junto à curadoria do museu uma lista de 30 trabalhos da coleção, que estariam em exposição nos cavaletes ou que integrariam *Histórias da infância.* Foi preciso criar estratégias para atender aos interesses, limites e objetivos de cada escola. O Colégio São Domingos preferiu trabalhar com a reprodução das obras, em sala de aula. Eles fizeram uma única visita ao MASP, com três turmas diferentes, e essas visitas foram mediadas por Eliana Baroni e por mim. Depois disso, os professores de literatura e da área de artes discutiram sobre os trabalhos em aulas sequenciais na escola. Eles decidiram trabalhar com uma abordagem escrita sobre as imagens, porque assim o projeto ficaria "mais organizado", nós teríamos uma garantia em relação a esse material – um

6 Professores de Artes, no plural, porque nesse colégio as crianças podem optar entre cinco linguagens artísticas: Artes Visuais, Teatro, Música, Dança e Cinema.

produto final – e, ao fim, reservaríamos um espaço mais ou menos igual para todos os estudantes envolvidos. Eles também tentaram cobrir toda a lista de 30 trabalhos da coleção, organizando os estudantes em grupos de 3 ou 4 para abranger todo o conjunto de obras de referência.

Quando fomos gravar as faixas de áudio na escola, descobrimos que eles tinham trabalhado dicção e leitura na aula de teatro e confirmamos a hipótese de que as faixas seriam lidas. Assim o fizemos: gravamos a leitura de todos os textos produzidos em sala de aula. De fato, essa preparação vocal ajudou na projeção da voz das crianças e influenciou diretamente a qualidade técnica do áudio. Mas nós achávamos, e os professores e coordenadora do Colégio São Domingos concordaram, que seria interessante se criássemos alternativas para aquele formato de áudio lido. Para driblar esse limite, nós gravamos todos os textos, que foram lidos por todas as 75 crianças do Colégio São Domingos que participaram do projeto. Depois de gravá-los, as crianças ficavam bem mais relaxadas, afinal a "tarefa" estava cumprida. Nós tínhamos, então, a oportunidade de conversar sobre o texto produzido em sala de aula. Perguntávamos a elas como foi escrever sobre aquela imagem, sobre as razões que as levaram a escolher uma obra e não outra, sobre quais referências ou materiais cada criança usou para pesquisar sobre a obra e para escrever o texto etc.. Essas conversas constituíram um arquivo muito diverso a respeito das escolhas feitas em sala de aula, da pesquisa e dos interesses individuais das crianças.

Nós editamos os áudios finais, porque tínhamos muito tempo de gravação e não seria possível apresentar todo o conjunto. Ao final, encontramos soluções que contemplavam tanto a leitura dos textos como parte dessas conversas. Era importante para a escola que mantivéssemos o texto, uma vez que ele era o resultado do trabalho feito em sala de aula. Nem todas as crianças se interessaram de fato por conversar depois da gravação, então o resultado final não ficou homogêneo.

Já a EMEF Amorim Lima optou por um caminho totalmente diferente. Eles não queriam trabalhar com textos, pois argumentavam que a escrita é mais um obstáculo do que uma ferramenta que potencializaria a expressão de uma criança entre 8 e 10 anos. Mediante a escrita, as crianças ficariam mais preocupadas com a grafia que com o conteúdo. Então a diretora decidiu que elas trabalhariam com os celulares de algumas das crianças, construindo a relação com os trabalhos por meio de atividades consecutivas, documentadas. Eles também queriam aproveitar a parceria para sair da escola, conviver no espaço do museu, de modo que realizamos três visitas ao MASP. É preciso destacar que a diretora da escola, Ana Elisa, vinha ao Museu

auxiliada apenas por uma mãe da comunidade escolar, voluntária, e com 25 crianças em um ônibus público, aproveitando o benefício do passe livre concedido a estudantes pela gestão de Fernando Haddad na prefeitura de São Paulo. O grupo entrava em um ônibus municipal na Vila Gomes (subprefeitura do Butantã) e descia na Avenida Paulista. Assim também voltavam para a escola.

No Museu, propusemos diferentes atividades para esse grupo: uma visita mais geral à coleção e até uma visita a um espaço preparado apenas para recebê-los, com fotos e pinturas que só viriam à público com a abertura da exposição. Nós também fizemos um dia de desenho na pinacoteca de cavaletes, a partir da entendimento de que desenhar pode ser um modo de estudar e de pensar sobre o que se vê. Também fizemos um exercício final em que eles, individualmente ou em grupo, apresentaram um ou mais trabalhos da coleção (dentro desse conjunto de 30 imagens), tentando fazer uma leitura de imagem. Foi só depois desses encontros todos que apresentamos a proposta de que eles gravassem os áudios[7]. No caso da Amorim, nem todas as crianças se interessaram por participar, e por isso poucos áudios dessa escola integram o conjunto – o que nos frustrou um pouco e nos revelou que os ansiosos com o projeto, na verdade, éramos nós!

O conjunto de áudios resultantes dessas colaborações condensa uma ampla diversidade experiências sociais dessas crianças. Ao mesmo tempo em que um áudio gravado por uma criança da escola privada compara a pintura de Jan van Dornick do MASP, datada do século 15, com outras que ela viu em viagem à Paris, há também o relato de uma criança da escola pública descrevendo, a partir da pintura da Avenida Paulista feita por Agostinho Batista de Freitas nos anos 1950, o percurso feito no transporte público para chegar da escola ao Museu. Isso foi um bom desdobramento, pois preocupávamo-nos em produzir um material que não soasse "engraçadinho". Essa diversidade de narrativas sociais ajudou a dar densidade para o conjunto. Transcrevo, abaixo, algumas poucas faixas de áudio:

> Essa foto [Tuca Andrada, *SESC Itaquera*, 2003] é bem legal, bem divertida, tem muitas crianças também que se divertem. Eu já fui no SESC Itaquera, foi divertido. Eu acho que tinha mais....tinha 360 crianças ou mais crianças na piscina. Eu não fui no tobogã porque fiquei com medo, né. Se eu caio na piscina, uma piscina de 1,60m... tá bom, eu fui mas só fui uma vez porque estava com medo de descer e me extrapolar [*sic*] todo na piscina. [troca de

7 Ambas as escolas se preocuparam em não produzir ansiedade nas crianças, antes de haver alguma intimidade entre as crianças, as imagens e o museu. Cada escola esperou o tempo que quis para apresentar para as crianças a proposta de gravarmos áudios.

voz[8]] Eu não tive medo, só desci, mas quando eu tenho medo eu vou deitado porque é devagar - não é aquele rapidão [*sic*]. Eu vou devagar e quando eu tomo coragem eu mudo de posição, deito e vou de costas. A maioria das vezes eu cruzo as minhas mãos e coloco sobre os meus dois ombros. Eu simplesmente fico com o corpo reto e me jogo. Eu me jogo e como a água vai descendo, como é um negócio liso [o tobogã] com a água, [o corpo] vai começando a pegar impulso. (MASP, 2016)[9]

[...] Me contaram também outras versões dessa história [da crucificação de Cristo pelos romanos], há muitas versões [referente à pintura de Jan van Dornicke, *Tríptico: Cristo carregando a cruz, a crucificação e o sepultamento*, sem data]. Uma das versões é que Jesus foi preso e ficou [preso] muito dias. Uma das pessoas que estava ajudando a crucificar ele [*sic*] enfiou uma faca na barriga pra que ele sofresse menos. É meio esquisito, mas é um gesto de piedade. [troca de voz] Ele fez isso pra ele [Jesus] não ficar lá e morrer de fome. Ia ser muito pior. É melhor ser morto na hora do que esperar até morrer. Existe muita perseguição religiosa, também, porque...tem ainda terrorismo...isso aí foi mais ou menos um terrorismo, só que só pra o Jesus, não pra outras pessoas. Também existe [perseguição religiosa] porque algumas pessoas não respeitam as outras religiões e começam a dizer "você tem que pensar do jeito que eu penso, é muito melhor". [troca de voz] As pessoas só pensam em si mesmas, a religião delas é melhor, o que elas querem é melhor. Até na minha família querem que eu tenha uma religião, só que eu não quero[10]. (MASP, 2016)

[...] A gente fez três visitas [ao MASP] pra fazer depois um projeto. [...] a gente saía aqui do ponto Vila Gomes, saía da escola e ia pro ponto. Tomava o ponto em direção ao MASP, na Avenida Paulista, acho que tinha que andar dois quarteirões e já estava no MASP. [...] o que eu acho que tinha que ter naquele vão onde a gente fica pra lanchar, acho que teria que ter umas mesinhas, pra gente chegar e já lanchar ali ao invés de ter que lanchar em outro lugar. [...] Mudaram as cores do MASP [refente à pintura de Agostinho Batista de Freitas, *MASP*, 1971], de fora, e não dá pra ver de um só ângulo, mas de vários ângulos.[11] (MASP, 2016)

Bom. O Exu [*Exu*, sem data. Nigéria, Iorubá, região de Oyo] me chama muito a atenção porque a minha família tem várias religiões diferentes [...] a minha avó por parte de pai, ela gosta muito dos orixás e tal [*sic*], ela acredita e acompanha [...]. Vivenciando com ela 9 anos, também comecei a aprender sobre eles e gostar. [...] o Exu é um Orixá... [...] eu já escutei de uma adulta que é um espírito, mas na minha opinião é um Deus. Mais ou menos. Ele é

8 Significa que outra criança, que gravava esta faixa de áudio em conjunto, passa a falar.

9 Comentário sobre a fotografia de Tuca Andrada, *Sesc Itaquera*, 2003, e sobre a excursão da escola para o mesmo SESC Itaquera, por Beatriz Garicochea, Davi Rezende, Leandro Anunciato e Julián Angiolillo.

10 Comentário sobre a obra de Jan van Dornicke, *Tríptico: Cristo carregando a cruz, a crucificação e o sepultamento*, sem data. Por Dora Sachet Ramos Quirino, João Garrido Macedo, Joaquim Milanes Tucunduva e Ana Clara Naoum Cavalcante.

11 Comentário sobre a obra de Agostinho Batista de Freitas, *MASP*, 1971. Por Tabata Neves, Rafael Borba e Marilia Nogueira Machado.

> bem diferente dos orixás que eu costumo ver. Os orixás que eu vejo mais com minha avó são pessoas mesmo, com enfeites e tal, e esse orixá é bem diferente porque não só os objetos são diferentes como ele mesmo [o é]. Ele [esse Exu que se vê no Museu] é de madeira, conchas, acho que couro e metal. Mas não tenho certeza. Ele tem meio que uma capa, que é feita de conchas [...] e eu acho que um capuz, que do outro lado tem um rosto. Muita gente acha que são dois rostos, mas na verdade é só um capuz. [...] ele confunde...[12]. (MASP, 2016)

Essas e outras apresentações feitas pelas crianças podem ser acessadas on-line (MASP, 2016). São 47 faixas no total. Na exposição, as faixas foram veiculadas por aparelhos de mp3 disponibilizados gratuitamente para o público. Previamente, o público acessava o Soundcloud, pelo navegador da internet ou por QRcode utilizando o seu próprio smartphone. Estima-se que quase 7 mil pessoas tenham acessado os áudios, entre 8 de abril e 31 de julho de 2016. A permanência média era de 7 faixas completas por ouvinte[13].

Considerações finais

É importante destacar que com esse projeto o MASP teve um retorno muito grande de outras escolas escolas, que se inspiraram nesse modelo para produzir materiais com registros de áudio das crianças, não só sobre a exposição, mas também sobre seus bairros, a produção visual dos estudantes na escola ou outros temas. Ele serviu como um estímulo para que muitos professores e educadores pudessem pensar a autorepresentação das crianças por meio de recursos acessíveis, para além do lápis e do papel. No próprio museu também houve desdobramentos, como a criação de novos conjuntos de áudio produzidos para ampliar o espectro de vozes e tipos sociais que apresentam a coleção do museu.

Esse projeto insinua algumas tendências para a mediação cultural. Em primeiro lugar, sendo ele apresentado como uma provocação interna, revela como a mediação muitas vezes tensiona com a pesquisa para as exposições, dando a ver que a conversa direta que a mediação tem com os públicos pode contribuir para a diversificação dos modos como se pensa e apresenta um determinado acervo. Em segundo lugar, o protagonismo que as professoras ocuparam ao propor o modo de trabalho de cada escola e delimitar os interesses de cada escola na interlocução do Museu revela a urgência de construir situações mais horizontais e alargadas na

12 Conversa sobre a obra *Exu*, sem data. Nigéria, Iorubá, região de Oyo. Com Rosa Ribeiro.

13 Esse dado pode ser confirmado pelas estatísticas do site, documentadas junto ao relatório de avaliação do projeto, que pode ser encontrado na pasta de mediação no Centro de Documentação do MASP.

relação entre museus e escolas. Por fim, a inequidade na relação entre museu e escola exige dos mediadores a clareza dessa desigualdade, de seu lugar de poder nessa relação, o que exige cuidado para que o resultado de um trabalho colaborativo não sobreponha à experiência pedagógica, porque isso pode corresponder a uma situação de uso dos públicos.

Esse projeto aconteceu no MASP em um momento em que se tentava fundir as áreas de curadoria e mediação, o que, com contradições, abriu para os mediadores os recursos e o espaço necessário para criar experiências que interferissem diretamente na pesquisa das exposições. Se, por um lado, isso torna o trabalho da mediação, em sua vertente educacional, bastante visível no museu e possibilita aos públicos a audição de um material que tem de vozes vivas, com nome, não robóticas, por outro ele também insinua algumas tensões para as quais as áreas de mediação e de curadoria precisam estar atentas. Os mediadores estão prontos para assumir a dissonância como modo de relação entre públicos e acervos e para produzir e assumir a diversidade como sua tarefa pública? Os museus estão prontos para criar espaços de representatividade para os públicos nas plataformas que veiculam a coleção? Estão preparados para investir na relação com outros públicos, talvez escolares, admitindo que as agendas desses públicos podem ser diversas e conflitantes? Se sim, quais estruturas de trabalho para a mediação cultural precisam ser reelaboradas?

Esse relato, como um todo, é um esforço por produzir memória para uma experiência pedagógica e colaborativa realizada entre museu e escola. Essa memória, que se refere ao esforço ético de criar espaços de enunciação para os públicos, torná-lo visível e produzir reconhecimento para o trabalho que se dá em parceria com as escolas. Ele revela que há outros modos de produzir conhecimento nos museus, envolvendo os públicos. Participando, os públicos muito contribuiriam para reverter o caráter vertical com o qual as instituições culturais produzem seus discursos e agendas, sendo que as escolas poderiam ser parceiros estratégicos para isso. Educadores e professores, enquanto mediadores culturais, podem construir os critérios e abrir os caminhos para um conhecimento mais democrático e menos elitista e autoritário no campo artístico e também museológico.

Referências

CONTRAFILÉ. **A batalha do vivo: grupo contrafilé, secundaristas de luta e amigos**. São Paulo: MASP; SESC SP, 2016.

COUTINHO, Rejane Galvão. Mário de Andrade e os desenhos infantis. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2014, p. 157-196.

O educador pesquisador e mediador: questões e vieses. In: **Pós: Revista do programa de Pós-graduação em Artes da Escola de Belas Artes da UFMG,** Belo Horizonte, v.3, pp.44-54, 2013.

GAGNEBIN, J.M. Sete aulas sobre Linguagem, memória e História. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

LE GOFF, J. História e memória. Tradução de Bernardo Leitão. Campinas: Editora Unicamp, 2006.

MIGLIACCIO, Luciano. Imagens da infância: reflexões a partir do acervo do MASP. In: **Histórias da infância** (Catálogo). São Paulo: MASP, 2016, p. 38-55.

MÖRSCH, Carmen. Trabalhar na contradição. Tradução de Marcelo Backes. In: **Revista Humbolt**, Kempten, n.4, ano 52, 2011.

MUSEU DE ARTE DE SÃO PAULO. Conjunto de áudios da exposição Histórias da infância. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://soundcloud.com/maspmuseu>. Acesso em: 01 de julho de 2019.

OLIVA, Fernando. Mário de Andrade, Flávio de Carvalho, Mário Pedrosa e Suzana Rodrigues: pensamento moderno, autonomia e desenhos de crianças nas origens do MASP. In: **Histórias da infância** (Catálogo). São Paulo: MASP, 2016, p. 57-63.

PEDROSA, Adriano. Histórias da infância, vol. 1. In: **Histórias da infância** (Catálogo). São Paulo: MASP, 2016, p. 08-17.

PEDROSA, Mário. Arte infantil (Introdução do catálogo da Exposição infantil do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, dezembro de 1952). In: ARANTES, Otília (org.) **Forma e percepção estética: textos escolhidos II**. São Paulo: Edusp, 1996, p. 63-70.

PROENÇA, Luiza. Mediação no MASP, mediação como jogo. In: **Playgrounds 2016** (Catálogo). São Paulo: MASP, 2016.

SEMINÁRIO Histórias da infância (encerramento com Luciano Migliaccio). São Paulo: MASP, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0gjb0wsTQcA>. Acesso em: 01 de julho de 2019.

PROGRAMAS EDUCATIVOS, OFICINAS ARTÍSTICAS E CULTURAIS NOS *MUSÉE D'ETHNOGRAPHIE DE GENÈVE* E NO *NATIONAL MUSEUM OF SCOTLAND*

Cândida Alayde de Carvalho Bittencourt[1] – UEL

Agência Financiadora: CAPES[2]

Resumo
Este artigo objetiva apresentar parte da pesquisa realizada nos *Musée d'ethnographie de Genève* e no *National Museum of Scotland*, como desdobramento do meu pós-doutoramento na *Faculté de Psychologie et des Sciences de L'éducation* pela *Université de Genève* – Suiça, realizado no ano de 2015. O trabalho teve como objetivo analisar os programas educativos, oficinas artísticas e culturais que os museus oferecem para a comunidade a partir de teóricos da área museológica, educação em museus e arte educação. A pesquisa nos museus propiciou a oportunidade de vislumbrar as condições necessárias que oportunizam as múltiplas experiências de aprendizagem e levam a entender como as artes e a aprendizagem criativa são cruciais para o desenvolvimento humano - social, cultural, emocional e intelectual.
Palavras-chave: Programas Educativos. Oficinas Artísticas e Culturais.

Introdução

O presente texto se configura como um desdobramento do meu pós-doutoramento na *Faculté de Psychologie et des Sciences de L'éducation* pela *Université de Genève* – Suiça, realizado no ano de 2015.

Nesse ano tive a oportunidade de visitar dois museus europeus, um em Genebra e o outro em Edimburgo, e analisar os programas educativos, oficinas artísticas e culturais realizados nesses estabelecimentos.

[1] Graduada em Educação Artística – Licenciatura Plena em Artes Plásticas pela Universidade Federal de Pelotas (1984), Especialista em História das Artes (1985), Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Curitiba (2002), Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2008). Pós-doutora em educação – Universitè de Genève (2015), Professora da Universidade Estadual de Londrina. Pesquisadora na área de formação de professores em artes visuais, metodologia do ensino de arte e educação. E-mail: candida.carvalho@uel.br

[2] A autora agradece à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no desenvolvimento desse trabalho, pela concessão da bolsa de estudos no pós-doutoramento, realizado na universidade de Genebra.

Grande parte do patrimônio artístico da humanidade foi inventariado, guardado e estudado nos museus, ao longo da história. A ampliação do caráter de depositários da arte universal para um museu educativo, que organiza programas e propostas educacionais sólidas, exige a cooperação entre diretores de museus, educadores, estetas, historiadores de arte, curadores, monitores culturais, artistas, entre outros especialistas. O ensino de arte nos museus revela formas de expressão artística que contem a cultura universal, retrata os valores intrínsecos da obra de arte, e reflete as condições culturais da sociedade, levando ao entendimento e ao conhecimento dos conteúdos artísticos.

Em relação a apropriação dos bens culturais existentes nos museus, Bourdieu (2016, p 67), expressa que a mesma se configura, como privilégio apenas dos dotados da faculdade de se apropriarem das obras, e do monopólio da manipulação dos bens da cultura. "Se é incontestável que a nossa sociedade oferece a todos a possibilidade pura de tirar proveito das obras expostas nos museus, ocorre que somente alguns têm a possibilidade real de concretizá-la". Essa "necessidade cultural", segundo o autor, diferentemente das "necessidades básicas", é produto da educação, ou seja, a escola ao inculcar, de forma desigual, nos indivíduos, pertencentes a classes sociais distintas, o código das obras artísticas, distingue "uns" dos "outros".

A aprendizagem escolar pode criar uma disposição para a apropriação dos códigos artísticos e o contato repetido com as obras, produz uma familiaridade permitindo que o espectador, ao frequentar um museu, atribua significado, ao aprendido anteriormente, e interiorize princípios e regras de construção inerentes a aprendizagem artística. O autor adverte que um ensino artístico, pressupõe necessariamente, indivíduos dotados de uma competência previamente adquirida e de um "capital de experiências", que exigem a visita a museus, audições de concerto, leituras, entre outros, que se encontram distribuídos de forma desigual entre os diferentes meios sociais.

Se entendermos que a experiência direta das obras de cultura erudita e a aquisição institucionalmente organizada da cultura, estão submetidas as mesmas leis, compreende-se a dificuldade de se quebrar o círculo que faz com o capital cultural leve ao capital cultural.

> basta que instituição escolar permita o funcionamento dos mecanismos objetivos da difusão cultural e se exima de trabalhar, sistematicamente, para fornecer a todos, na e pela própria mensagem, os instrumentos que condicionam a recepção adequada da mensagem escolar, para que a Escola

> reduplique as desigualdades iniciais e, por suas sanções, legitime a transmissão do capital cultural.(BOURDIER, 2016, p. 108)

O reconhecimento da instituição museológica na função social e educativa é relativamente recente. Para Allard e Boucher (1991), o desenvolvimento da função educativa nos museus obedece a três etapas. A primeira etapa vincula a criação dos museus a instituições universitárias. É o caso do *Ashmolean Museum*, da Universidade de Oxford, na Inglaterra, fundado em 1683. É o museu público mais antigo do mundo e suas coleções reúnem uma variedade de objetos, destinadas a exposições organizadas com propósitos educacionais.

Os museus foram criados como parte de um processo histórico de expansão da memória escrita e iconográfica, e se notabilizavam pela heterogeneidade nas coleções, sem nenhuma classificação ordenada. A maior parte da população, até o século XVII, não tinha acesso às coleções particulares, a criação dos museus públicos, com coleções doadas por colecionadores ou a compra de coleções particulares pelo Estado, inaugura uma nova fase nessa área.

Muitos desses museus, ligados as universidades, originaram, no seu desenvolvimento a estruturação de disciplinas como História, Arqueologia, Paleontologia, Antropologia e Geologia. O *Musée d'ethnographie de Genève,* foi fundado em 1901, por Eugene Pittard, que organizou, também, uma cadeira de antropologia na Universidade de Genebra. Pittard reuniu coleções públicas e privadas, principalmente as coleções etnográficas do Museu Arqueológico e do Museu Ariana, a coleção do Museu da Sociedade de Missões Evangélicas e Armas do Museu Histórico de Genebra.

O *National Museum of Scotland*, em Edimburgo, foi formado em 2006 com a fusão do antigo Museu Nacional da Escócia, com coleções relativas a antiguidades escocesas, cultura e história e o Museu Royal, com artefatos de todo o mundo, abrangendo geologia, arqueologia, história natural, ciência e tecnologia arte e culturas mundiais. A história do museu remonta ao ano de 1780 com a fundação da Sociedade dos antiquários da Escócia.

A primeira galeria pública nacional, foi o Museu do Louvre, em Paris, inaugurado em 1793, pós Revolução Francesa, que surgiu imbuído dos ideais decorrentes do movimento revolucionário, oferecendo um modelo de acervo público e de democratização de acesso aos bens culturais, aos visitantes, restritos até então.

A segunda etapa do desenvolvimento da função educativa nos museus se deu pela ampliação do público visitante, pertencente a classes sociais diferenciadas, o que antes era mais restrito aos convidados especiais, a elite governante, além de especialistas e estudiosos. As

coleções pertencentes aos príncipes passam a se constituir, como coleções das nações, como parte de um esforço de modernização da sociedade.

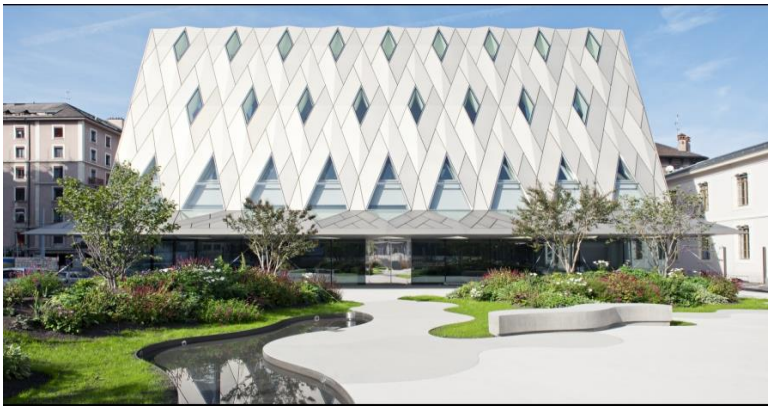
Segundo Suano (1986) no final do século XVIII, com o acesso as grandes coleções, os acervos começam a se tornar patrimônio público, testemunhando o crescimento e a ampliação dessas instituições de forma mundial.

A terceira etapa referente a função educativa nos museus, segundo Allard e Boucher (1991) se deu no início do século XIX, com os museus sendo entendidos como "instituições educacionais", e os produtores dessas instituições culturais convictos do poder da arte em humanizar e civilizar. Dessa forma, era necessário que que os museus se adaptassem aos novos tempos e propiciassem ao público visitante exposições que fossem compreendidas e apreciadas. Marandino (2008, p. 9) explica que a partir do século XX, a preocupação de que os acervos tivessem um cunho educacional levou os museus a organizar e montar exposições selecionadas, dentro da abrangência do acervo, que respeitassem o interesse do público e "dessa forma, as antigas exposições nas quais todo o acervo era exibido foram aos poucos sendo substituídas por seleções representativas de cada temática abordada."

As ações educativas pontuais, no início da história museológica, deram lugar a setores especializados que desenvolvem ações educativas sistematizadas, que se destacam ao utilizar metodologias atuais em ensino das artes e mediações artísticas e culturais derivadas de experiências proporcionadas pelas próprias obras de arte, que desencadeiam uma aprendizagem ativa, criativa e baseada em habilidades em áreas curriculares diferentes.

Em Genebra realizei uma visita programada, juntamente com a turma da professora Juliana Meyer (correspondente ao primeiro ano do ensino fundamental, no Brasil), ao *Musée d'ethnographie de Genève* (MEG), que estava reinaugurando seu novo edifício, construído com uma espaçosa aérea subterrânea para triplicar a área de exibição. O prédio de recepção, que é a única parte visível na superfície, é distribuído em cinco níveis. (Figura 1).

Fig. 1- Musée d'ethnographie de Genève 2015



Fonte: Photo: MEG, B.Glauser

Para comemorar sua reabertura com a primeira exposição temporária, "Les Rois Mochica: divinité et pouvoir dans le Pérou ancien" - Divindade e poder no antigo Peru, (Figura 2), o MEG apresentou em estreia mundial o tesouro extraordinário de uma tumba real da cultura mochica, desenterrada em 2008, por Steve Bourget, no sítio arqueológico de Huaca El Pueblo, na costa norte do Peru.

Fig. 2 -Máscara Funerária – Genebra 2015

Fonte: Photo: MEG, J. Watts - Ministerio de Cultura del Perú, Lima - Perú

Após o deslocamento da escola ao Museu fomos recebidos pela monitora cultural e artística do MEG, Adriana Martin que explicou o objetivo da visita e do atelier criativo, seria revelar a riqueza das representações da cultura mochica através de narrativas, jogos sensoriais

e oficina criativa; desenvolver habilidades de escuta, conhecimentos teóricos e aprendizagens particulares sobre a Cultura Mochica e desenvolver a observação e comunicação. A monitora esclareceu

que o ponto de partida da exposição e do atelier artístico, foram as escavações realizadas após a descoberta do túmulo do Senhor de Ucupe em 2008 no sítio arqueológico da Huaca el Pueblo, pelo arqueólogo Steve Bourget. Falando com uma linguagem adequada a faixa etária dos estudantes, explicou a organização de poder e identidade social, as cerimonias fúnebres da elite, a iconografia, rituais e sacrifícios presentes na cultura pré-hispânica, revelando uma das primeiras sociedades dos antigos Andes a constituir um Estado.

No decorrer mostrou várias fotos coloridas com as pirâmides mochica, artefatos e objetos de uso cotidiano como taças, conchas, pratos, vasos em cerâmicas com símbolos e figuras de deuses e guerreiros ferozes; adornos como colares, enfeites corporais, pulseiras, anéis, brincos. Mostrou também os objetos religiosos como as máscaras e armas como flechas e instrumentos musicais, sempre interagindo com os alunos de forma natural e explicando o contexto.

Convidou os estudantes, divididos em dois grupos, a participar de uma "caça ao tesouro" em baús com areia e várias surpresas "mochicas" dentro. Momento de descontração, pois socializavam seus achados com os colegas, professores e monitora. Na sequência, a monitora dividiu os alunos em grupos, distribuiu pinceis e rolinhos de tinta e explicou que eles poderiam pintar em dois painéis distribuídos no chão, o que entenderam da cultura mochica. Usando tinta colorida, colocados em diversos pires, espalhados pela sala, eles pintaram livremente figuras de animais, guerreiros, reis e símbolos estilizados da cultura mochica. Usaram os pincéis e alguns usaram as mãos. (Figura 3). Expressaram satisfação com a atividade, pois puderam pintar e interferir nos trabalhos uns dos outros. Após a pintura dos painéis todos circularam e viram o que os colegas tinham feito.

Fig. 3 – Atelier artístico - Genebra 2015

Fonte: Foto da autora

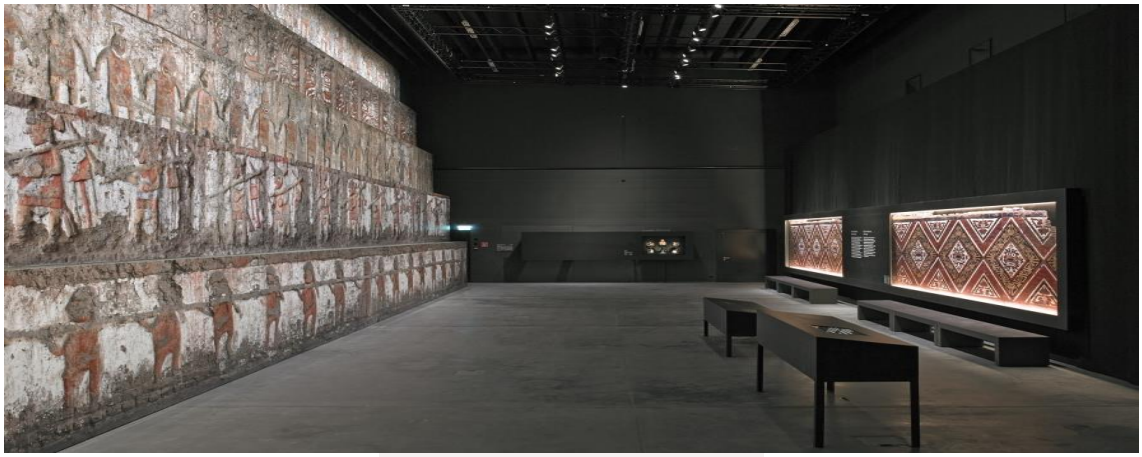
Os alunos lavaram as mãos e nos encaminhamos para visitar a exposição. (Figura 4).

Fig. 4 – Visita a exposição – Genebra 2015

Fonte: Photo: MEG, B. Glauser

Visitamos a exposição com a mediação da monitora que esclarecia dúvidas e respondia perguntas dos alunos. Ela convidou os alunos para sentarem no chão e distribuiu canetas pretas e um encarte intitulado "Le bestiaire mochica" com espaço para os alunos desenharem livremente, completarem desenhos, responderem perguntas, relacionadas com aos animais presentes nas cerâmicas em exposição. Continuamos a visita à exposição e chegamos numa sala com um "mural texturizado" feito com tijolos e tinta, cobrindo uma parede, representando cenas do cotidiano dos mochicas, pintados em diversas faixas. (Figura 5).

Fig. 5 – Mural texturizado – Genebra 2015



Fonte: Photo: MEG, B. GLAUSER

As faixas representavam guerreiros dançando, caminhando em fila, de mãos dadas, etc. Nos sentamos em bancos em frente ao painel e a monitora realizou algumas brincadeiras com os alunos explorando os sentidos (tato, visão, audição) em atividades recreativas. Convidava grupos de cinco alunos para representar o que os guerreiros do painel estavam fazendo. Ao final da atividade ela conversou com o grupo fazendo uma avaliação do que eles tinham feito desde que chegaram ao Museu.

A visita ao museu, os exercícios e atividades desenvolvidos no atelier e a experiência de participar da exposição possibilitou aos alunos perceber, aprender e pensar sobre a Cultura Mochica, reconheceram o código artístico, e fazerem uma interpretação e representação pessoal do que entenderam, ou seja, compreender uma cultura que não mais existe permitindo dar um sentido para as que ainda hoje fazem a sua história.

Em Edimburgo, capital da Escócia tive a oportunidade de acompanhar os programas educativos, oficinas e mediações artísticas realizadas no *National Museum of Scotland.* (Figura 6)

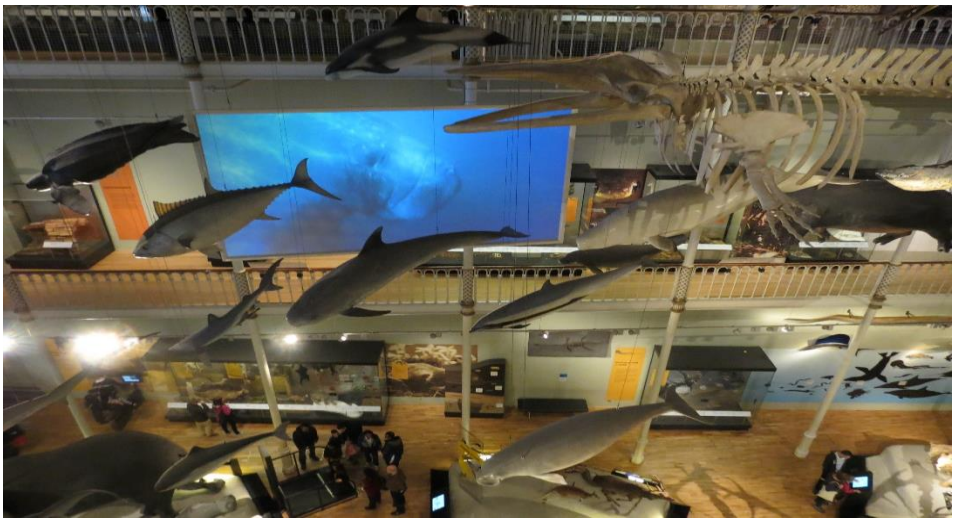
Fig. 6 - National Museum of Scotland – Escócia 2015

Fonte: Foto da autora

Diferentemente do museu de Genebra, em que as oficinas artísticas e mediações culturais acontecem em decorrência das exposições temporárias, no museu de Edimburgo as diversas coleções permanentes são organizadas em galerias possibilitando aos estudantes interações educativas, em todo o espaço do museu, que disponibiliza de pessoas especializadas para fazer essas intervenções.

De meteoritos a seres do fundo do mar, as galerias do mundo natural (Figura 7) contam a história do nosso planeta, extinção e a sobrevivência dos animais, enquanto nas galerias de culturas mundiais (Figura 8) é possível seguir a história da Escócia da pré-história até o presente.

Fig. 7 - Galerias do mundo natural – Escócia 2015



Fonte: Foto da autora

Fig. 8 - Culturas mundiais Escócia 2015

Fonte: Foto da autora

Nas galerias de arte, design e moda os estudantes são convidados a explorar as ideias que moldaram o design ao longo dos séculos, proporcionando uma passarela de criatividade em têxteis e estilo. Em ciência e tecnologia (Figura 9), as crianças podem se entregar às invenções e descobertas científicas à medida que a ciência é trazida à vida através de exibições e interativos.

O *National Museum of Scotland* recebe crianças de todas as idades e proporciona aos alunos mais velhos oportunidade de estudo independente na biblioteca de pesquisa.

O Planeta aventura (Figura 10) permite que jovens exploradores se encontrem face a face com o mundo natural, aprendam sobre a camuflagem, criando um peixe e soltando-o no oceano, vistam-se como mergulhador de mar profundo ou escavem um dinossauro no poço do paleontólogo

Fig. 9-Ciência e Tecnologia Escócia 2015

Fonte: Foto da autora

Fig. 10 - Planeta Aventura Escócia 2015

Fonte: Foto da autora

As crianças têm a impressão de viajar de volta no tempo nas zonas de descoberta. Dos vikings e dos romanos aos jacobinos emigrantes do século 18, os trajes históricos (Figura 11) tornam a aprendizagem mais interessante, em uma sessão de história viva.

Fig. 11 - Atividades com roupas históricas Escócia 2015

Fonte: Foto da autora

O museu tem caixas de manipulação que contêm artefatos e espécimes mundiais para que os alunos toquem e investiguem. As caixas de manipulação estão divididas por temas: rochas e fósseis escoceses, animais maravilhosos, vikings, romanos, pré-história escocesa, emigrações escocesas. As caixas têm artefatos originais e réplicas, além de fontes escritas, sendo encorajado a interação.

Oferece, também, uma coleção multidisciplinar que concentra uma gama de tópicos relacionados ao currículo vigente na escola. Nesse quesito, em particular, oficinas de interpretação ao vivo, lideradas por mediadores experientes, e questões contemporâneas, geram conferência, debate ou *workshop.* Meu mundo de trabalho são atividades projetadas para inspirar o interesse dos jovens pelas carreiras em ciência, tecnologia, engenharia e matemática (STEM). Dirigido aos alunos do primário e secundário, estas trilhas do desafio de carreira levarão os estudantes a aprender sobre as habilidades e assuntos necessários para adentrar nessa área. A Trilha de brinquedos permite aos estudantes dos primeiros anos explorar uma variedade de brinquedos e jogos.

O Museu Nacional da Escócia, oferece uma aprendizagem ativa, criativa e baseada em habilidades em muitas áreas curriculares diferentes, seja na arte, design e moda, ciência e tecnologia, história escocesa, mundo natural ou culturas e povos de todo o mundo - sob um mesmo teto.

Considerações Finais

Em países como a Suiça ou a Escócia, os museus fazem, tradicionalmente, parte das rotinas de aprendizagem escolares. Os programas dos museus são assumidos como parte do currículo que a escola projeta para a educação artística e cultural dos seus alunos e dispõe de setores organizados que desenvolvem pesquisas e atividades que visam o desenvolvimento de ações educativas sistematizadas.

Constatamos que os dois museus visitados utilizam nomenclaturas diferentes para designar o setor, ou as pessoas responsáveis pelo desenvolvimento de programas educativos, e que apesar dessas diferenças de conceituação e diversidade nos setores, os dois oferecem oficinas artísticas e culturais e visitas guiadas, atividades especiais vinculadas a estabelecimentos educacionais (escolas), atividades especiais para crianças e adolescentes, e comunidade em geral, treinamento e formação para professores e oficinas de arte.

Os dois museus disponibilizam de materiais de ensino, previamente organizados para as escolas e visitantes em geral, visando a compreensão e aprendizagem. Dessa forma podemos considerar o museu um espaço de desenvolvimento cognitivo significativo. Nesse sentido, Ott (2002, p. 119) explica que a relação entre museus de arte e arte na escola, podem ser pensadas a partir dos programas do "Victoria and Albert Museum e do Royal College of Art, determinados por Henry Cole, e mais recentemente pelo trabalho de Thomas Munro no Cleveland Museum", que se constituem em exemplos de ensino de arte em museus.

Fróis (2011, p. 268) relata que numa visita à Tate Modern, em Londres, entrou em contato com o departamento que trata do trabalho com o público, que mudou a designação de educação, para aprendizagem, em decorrência do trabalho de Anna Cutler, que acredita que, em todos os momentos da vida dos indivíduos, nos diversos contextos, há lugar para a aprendizagem.

Bemvenutti (2004, p. 362) destaca a importância de uma proposta educativa ao analisar a relação museu-escola para a efetivação de um trabalho de aproximação e valorização da obra de arte, principalmente da arte moderna e contemporânea, que pode causar um certo distanciamento, no sujeito-leitor, por desconhecimento dos conceitos ligados a arte desse período. Segundo a autora "este conflito gerado entre o sujeito e o encontro com a obra poderá, por um lado, diminuir as possibilidades de enfrentamento, de reflexão e de fruição na experiência, e por outro provocar maior curiosidade de investigação". Nesse sentido a ação educativa amplia sentidos, saberes e conhecimentos em arte.

Os programas educativos, oficinas artísticas e culturais e o desenvolvimento artístico vivenciados nos *Musée d'ethnographie de Genève* e no *National Museum of Scotland* propiciaram a oportunidade de vislumbrar as condições necessárias que oportunizam as múltiplas experiências de aprendizagem e levam a entender como as artes e a aprendizagem criativa são cruciais para o desenvolvimento humano - social, cultural, emocional e intelectual.

Referências

ALLARD, Michel; **BOUCHER**, Suzanne. **Le Musée et l'ecole.** Québec: Hurtubise HMH. 1991.

BEMVENUTI, Alice. **Museus e Educação em Museus – História, metodologias e projetos, com análises de caso: Museus de Arte Contemporânea de São Paulo, Niterói e Rio Grande do Sul.** Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2004.

BOURDIEU, Pierre. **O Amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público**. Porto Alegre: Zouk. 2016.

FRÓIS, João Pedro. **As ideias nascem do real: ensaio sobre museus de arte.** Revista Educação. Porto Alegre, v. 34, n. 3, set./dez. 2011

MARANDINO, Martha. (org.) **Educação em museus: A mediação em foco.** São Paulo: FEUSP. 2008.

OTT, Robert William. Ensinando Crítica nos museus**.** In: BARBOSA, Ana Mae. (org.). **Arte-Educação: leitura no subsolo.** São Paulo: Cortez. 2002.

SUANO, Marlene. **O que é Museu**. São Paulo: Brasiliense. Coleção Primeiros Passos 1986.

[RE]DESCOBRINDO A DANÇA CONTEMPORÂNEA NA AMAZÔNIA SUL OCIDENTAL

Paulo Felipe Barbosa da Silva[1] – UFAC
Valeska Ribeiro Alvim[2] – UFAC

Resumo
O estado do Acre não dispõe de uma graduação ou curso técnico em dança e, nessa realidade, a extensão universitária apresenta-se como um espaço formal gerador de conhecimento para além dos muros da universidade. Estabelecendo relações com a sociedade tece conexões com a multiformidade de saberes e sujeitos, produzindo e difundindo conhecimentos em dança pautados em práticas educativas conscientes e críticas. Nesse sentido, está escrita discute o encontro de um corpo estruturado na visão tecnicista e cartesiana, imperativo no estado, com o conhecimento da linguagem da dança contemporânea presente no Grupo de Pesquisa e Extensão em Artes Cênicas Nóis da Casa da Universidade Federal do Acre, incorporando um processo educacional horizontalizado que, por meio da interpessoalidade abriu horizontes para o surgimento de vozes estéticas e poéticas.
Palavras-chave: Extensão Universitária. Dança Contemporânea. Corpo Instrumento.

Introdução

O percurso acadêmico é recheado de atividades que visam a ampliação da nossa formação, desse modo em minha graduação no curso de Bacharelado em Educação Física na Universidade Federal do Acre (2012-2016), participei simultaneamente como integrante do Grupo de Pesquisa e Extensão em Artes Cênicas Nóis da Casa[3] (2012). Tal experiência trouxe

[1] Mestrando em Artes Cênicas (2019) e Bacharel em Educação Física (2012-2016) pela Universidade Federal do Acre (2012-2016). Bailarino, coreógrafo e artista-pesquisador do Grupo de Pesquisa e Extensão em Artes Cênicas Nóis da Casa. Circulou por nove estados do norte do Brasil (2014) e por três países (2018) com o espetáculo de dança contemporânea *Origens* através do projeto Amazônia das Artes - SESC. Participou como aluno e docente do projeto de formação em dança Expressões Contemporâneas – Criação e Visibilidade oferecidas pelo SESC (2013-2017). barbosafelipedance@gmail.com

[2] Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas UNB (2018) Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Unicamp (2012) e bacharel e licenciada em Dança pela Universidade Federal de Viçosa UFV (2006). Atualmente é docente na Universidade Federal do Acre (UFAC), concentrando suas atividades prioritariamente no curso de formação de professores em Artes Cênicas. Tem experiência na área de Artes, com ênfase história da dança, dramaturgia corporal e ensino do teatro. Coordena o grupo de pesquisa e extensão em Artes Cênicas (Nóis da Casa) associada ao CDPDan- Coletivo de Documentação e Pesquisa em Dança Eros Volúsia (CEN/UnB). vralvim@yahoo.com.br

[3] O Grupo Artes Cênicas Nóis da Casa é um espaço de formação experimental cênica, de origem e experiências diferenciadas, porém aglutinadas ao redor da ideia de experimentação em Teatro e Dança Contemporânea, e com base no anseio por um trabalho autoral e, sobretudo, coletivo – no qual o diretor é na verdade, um "estimulador" do diálogo e das potencialidades. Tal processo de instrumentalização proporciona a imbricação de outras linguagens como a música e outras linhas de estudo da arte da cena como cenografia, iluminação, figurino,

lampejos de entendimento pela interpessoalidade, no que tange a visão de corpo na dança, favorecendo a [re]invenção[4] de minha prática artística e pedagógica, a [re]invenção do meu eu. Assim, essa escrita parte da transmutação de um corpo atravessado por diferentes contextos que, ressignificou práticas e saberes através do [re]descobrimento da dança contemporânea.

Quando falamos de formação em dança, o Acre, é carente quando comparado com outras regiões. Embora existam muitos fazedores de dança, o estado não dispõe de uma graduação ou curso técnico na área. Por conseguinte, a maior parte da formação fica a cargo das escolas de dança presentes na região. Fazendo com que as discussões sobre dança, que circulam no estado, apareçam em sua maioria nos festivais competitivos e espetáculos que tendem a produzir procedimentos coreográficos hegemônicos. Retratando, em sua maioria, histórias lineares com a temática de fábulas e contos de fadas. E assim essas produções, limitam-se a serem objeto de demonstração de aprendizado e desempenho para familiares e amigos.

Assim, supervaloriza-se os resultados em detrimento dos processos e, dentro dessa realidade a formação fica ancorada na reprodução de estratégias do treinamento corporal, distantes do ato criativo-reflexivo. Operando num tempo-espaço ainda sob a lógica eurocêntrica[5] que, entendendo o balé como base de tudo preocupam-se apenas com a reprodução da técnica pela técnica. Nesse segmento a aprendizagem se concebe pela cópia-repetição, dentro de um processo educacional que carrega uma visão cartesiana, calcando-se na concepção do corpo como instrumento, como máquina, que deve ser aperfeiçoado.

A esse respeito a professora de dança e pedagoga Isabel Marques afirma que:

> (...) aulas de dança com ênfase exclusiva no aprimoramento técnico as vozes do dançar tornam-se ausentes, aquilo que vai além dos corpos preparados tecnicamente não tem importância, não existe. São aulas funcionais e pragmáticas que tem como pano de fundo as perguntas: "o que funciona" ou "não funciona" para que os alunos consigam virar bem fouettés ou fazer o

composição do intérprete-ator-bailarino e a encenação, vendo não somente a importância do trabalho corporal e agregando a composição de cenas e dramaturgia aos seus processos criativos (ALVIM, 2018, p. 20).

[4] A concepção de [re]invenção aqui discutida se dá no plano da educação e do saberes que transcende o imitável e repetitivo em que, "só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros." (FREIRE, 1987, p.33). Nesse sentindo urgiu a necessidade [re]invenção de novas formas de ensinar e aprender, de comunicar e conhecer.

[5] De acordo com Rousejanny Ferreira, as escolas de dança permearam através do balé concepções europeias desenvolvidas durante o iluminismo. Carregando formas de adestrar e evoluir a sociedade por meio do corpo, construiu leis sob a ótica capitalista e no modelo tecnicista de educação. Esse processo, está presente no Brasil em grande parte de professores que tiveram uma formação predominantemente técnica e superficial do balé, baseado na imitação de modelos (FERREIRA, 2010, p. 207).

> sapateado correto? Que exercícios são mais eficazes para que possam ter mais "abertura" (equilíbrio, resistência etc) e passarem nos exames internacionais? E assim por diante (MARQUES, 2010, p. 34).

Entretanto, considerando a desigualdade regional que o Acre se encontra frente ao resto do país, no que se refere ao custo amazônico, "entendido em todas as esferas como aquele que onera as iniciativas artístico-culturais devido a questões geográficas e logísticas envolvendo a Amazônia Legal" (ALVIM, 2018, p. 94), pode explicar o tempo-espaço vigente em nosso estado. Torna-se caro sair do Acre para qualquer lugar, inviabilizando o acesso a outros tipos de práticas, saberes e produções em dança. Penso que esse fator associado a falta de uma graduação em dança e, a visão de instrumentalidade do corpo vem consolidando o ambiente competitivo que, supervaloriza somente o movimento pelo movimento.

Bailarinos de diferentes escolas acabam caminhando por um campo não reflexivo limitado a comparações de suas capacidades técnicas e físicas e, sendo este o único caminho para fazer dança conhecido, ratifica-se e solidifica-se uma prática educacional pautada no adestramento do corpo. Repercutindo no entendimento de que, ao praticar a modalidade de dança especifica, só pode ser feito cursos e oficinas daquela modalidade para aperfeiçoar a técnica e o corpo. Desse modo a procura pelos espaços que oferecem cursos interdisciplinares na dança, pautados no fazer reflexivo, é pequena.

Venho peregrinando nessa realidade na cidade de Rio Branco – AC e, com base na minha experiência vivida nas escolas de dança, percebo que a instrumentalidade do corpo sustenta uma prática pedagógica a partir de uma relação verticalizada entre aluno e professor, sendo esta última uma posição rígida e fixa impossível de ser questionada. Essa relação do professor como aquele que, sempre sabe, e do aluno aquele que nunca sabe, fazia da técnica clássica um amuleto criando em mim e, nos meus colegas uma posição passiva e totalmente dependente.

A função do bailarino era, dançar, pagar sua mensalidade, pagar seus figurinos, se apresentar em eventos pontuais – festivais, mostras de dança, festas - e nos espetáculos do final do ano. Não havia estímulo para o desenvolvimento de outras faculdades, nem o acesso aos modos de produção de figurinos, iluminação, ou até alguma participação na criação de coreografias.

Em dado momento, eu, munido de uma dúvida, ao questionar um professor sobre a realização de um movimento do balé indaguei - "Porque hoje esse movimento é com esse braço,

sendo que ontem o mesmo movimento foi com o outro?" - a reposta foi imediata – "Porquê ontem foi ontem e, hoje é hoje! E hoje eu quero assim!" - ou então - "Tenho mais anos de dança do que você, sei o que estou fazendo -".

Assim, o acesso ao professor se limitava a apenas obedecer, como nos era dito – "o bom bailarino é obediente" -. Talvez todo esse processo esteja associado a uma certa ingenuidade ou a ação por necessidade de atingir objetivos pontuais e imediatos, com maior enfoque nos resultados em detrimento do processo, o que explicaria o corpo instrumento e submisso ser útil e vantajoso para as escolas de dança porque,

> (...) o corpo é investido por relações de poder e de dominação; mas em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso (FOUCAULT, 2012, p. 28).

Descobertas

Em 2010 um novo contexto se inicia, com anseio de um trabalho autoral distante das escolas de dança e, munidos de um sentimento de apropriação do próprio fazer, bailarinos de diferentes escolas de dança, deixaram a competitividade de lado unindo-se para criação de um espetáculo com a linguagem da dança contemporânea. Surgiu então a Companhia Independente de Dança do Acre.

Tudo era muito novo e, desconhecíamos métodos, caminhos, modos de criação e produção de um espetáculo de dança contemporânea. Então, como já dito, devido à ausência de uma formação reflexiva e a falta de recursos financeiros para buscar fora do estado essa formação, utilizamos como referências vídeos de dança contemporânea aleatórios no Youtube e, apostamos na proposta de usar a sapatilha de ponta e a técnica clássica ligado aos movimentos da arte contemporânea, buscando novas possibilidades do movimento que poderiam estar ligados ao cotidiano.

O espetáculo transformou-se em uma catarse de nossos conflitos vividos enquanto bailarinos, entrecruzando o dia a dia do treinamento do balé (trazendo todo cansaço, medo, estresse e dificuldades) com a necessidade de se expressar para o mundo. Esse foi o início para se descobrir uma dança em que o *"en dehors"* não era o único caminho.

Os coordenadores e professores das escolas de dança não ficaram contentes com o surgimento da companhia e com a relação estabelecida entre os alunos. Talvez pelo desconhecimento que o trabalho poderia funcionar, éramos pressionados com discursos de que não tínhamos experiência para a realização de tal produção e, que os ensaios atrapalhariam o trabalho das escolas. No entanto seguimos com o espetáculo e, realizamos a estreia em 24 de março de 2010.

Contudo, após esse período um grupo de integrantes da companhia, foram surpreendidos por diretores de uma escola de dança, os quais, apresentaram um termo de compromisso que deveria ser assinado caso os alunos quisessem continuar a estudar no estabelecimento, dizendo que, nenhum aluno poderia se apresentar ou fazer parte de qualquer grupo exceto da escola em questão. E com receio de deixarem de praticar sua única base de dança conhecida decidiram desfazer a Companhia Independente de Dança do Acre.

[Re]descobertas

Na busca por espaços de formação e na falta de uma graduação em dança no estado do Acre, ingressei em 2012 no curso de Bacharelado em Educação Física da Universidade Federal do Acre. Nesse contexto, ainda mergulhado numa visão tecnicista da dança, o acesso aos conhecimentos que me eram apresentados no curso de Educação Física por terem uma afinidade com essa visão mecânica do corpo, acabava reforçando a visão do corpo instrumento.

Considero que mesmo diante dessa visão técnico-funcional o curso de Educação Física trouxe importantes contribuições através das disciplinas sobre o corpo humano (anatomia, cinesiologia, fisiologia e primeiros socorros). Entretanto o corpo e a dança associavam-se a uma visão atlética sem dilatar-se para concepções artísticas. No que tange a conhecimentos específicos de dança, a grade curricular do curso previa apenas uma disciplina com esse fim, dispondo de uma prática fora do terreno artístico e, restrita a repetição de movimentos com reflexões apenas sobre saúde, entretenimento e bem-estar físico.

É importante pontuar, que mesmo fazendo essas reflexões e diferenciando dimensões artísticas e dimensões atléticas neste texto, na época, para mim isso não estava muito claro. Enquanto docente a anatomia tornou-se o cerne das discussões que perpassavam em minhas aulas, mergulhei tanto nela que, acabara a conhecendo mais do que a própria dança. No entanto subsistia em meu ser inquietações, uma necessidade, e um vazio que não saberia naquele

momento descrever. A dança parecia imensa e, embora conhecimentos anatômicos sejam muito importantes, nem tudo se resolvia apenas com eles.

Desse modo, movido por inquietações, mas sem um senso claro de direção, ingressei no Grupo de Pesquisa e Extensão em Artes Cênicas Nóis da Casa no segundo semestre da graduação. A autora Rosana Serrano traz conceituações sobre a extensão universitária a partir de reflexões do pedagogo Paulo Freire, dizendo que

> a extensão é processo educativo e científico, ao fazer extensão estamos produzindo conhecimento, mas não qualquer conhecimento, um conhecimento que viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a Sociedade e vice-versa. Uma extensão que é experiência na sociedade, uma práxis de um conhecimento acadêmico, mas que não se basta em si mesmo, pois está alicerçada numa troca de saberes, popular e acadêmico, e que produzirá o conhecimento no confronto do acadêmico com a realidade da comunidade (SERRANO, 2012, p. 11).

A extensão universitária torna-se um lócus gerador de conhecimento para além dos muros da universidade. Um conhecimento que se estende e se [re]constrói no âmbito nas relações, entre sociedade e universidade, criando conexões com a multiplicidade de saberes e de sujeitos que trazem em seu bojo uma formação sociocultural. Nesse sentido, o grupo Nóis da Casa buscou tornar-se um lugar de fazer e pensar a dança que, não nega o conhecimento prévio dos bailarinos, mas apresenta a estes outros universos por eles desconhecidos, buscando corpos-sujeitos criadores e não apenas reprodutores.

O professor João Antônio de Paula, em sua explanação sobre a extensão universitária ratifica que,

> é tarefa da extensão construir a relação de compartilhamento entre o conhecimento científico e tecnológico produzido na universidade e os conhecimentos de que são titulares as comunidades tradicionais. É tarefa da extensão a promoção da interação dialógica, da abertura para alteridade, para a diversidade como condição para a autodeterminação, para a liberdade, para a emancipação (PAULA, 2010, p. 16).

Refletindo sobre esse processo, a abertura para alteridade e interação dialógica estava presente desde o primeiro encontro com o grupo. A coordenadora, apresentando uma série de vídeos de espetáculos de grupos conceituados – os quais nunca tinha visto ou ouvido falar - como Grupo Corpo, Deborah Colker, Quasar Cia de Dança e dentre outros, explicou que criaríamos um espetáculo de dança contemporânea em que todos poderiam ser proponentes, se

desejassem. – "Quem quer propor?" – foi a pergunta proferida naquele instante. Para essa criação, mergulharíamos nas obras do artista acreano Hélio Melo[6].

Dessa forma, alguns integrantes do grupo, dispuseram-se como propositores coreográficos. Ao mesmo tempo que pesquisávamos e criávamos as coreografias a partir das obras do artista Hélio Melo, éramos apresentados a uma série de novas técnicas como o contato improvisação. Nesse sentido nessa configuração, a extensão se apresentou como um lugar de troca de saberes que, não renegou a bagagem corporal dos bailarinos mesmo em sua maioria vindo de uma formação tecnicista e, ao mesmo tempo ofereceu conhecimentos tão presentes no meio acadêmico proporcionado modos de sensibilização do corpo e criação em dança.

O contato improvisação trouxe uma ampliação no cuidado com o corpo do outro, além de favorecer a criação de um corpo inteligente, sensível e disponível. Soltar o peso no corpo do outro e ao mesmo tempo sustentar o peso do outro, era um processo de reciprocidade, ora sou sujeito ativo e ora passivo numa organicidade dançante, levando a compreensão de um fluxo natural do movimento, que não era meu, nem do outro, mas, de ambos. Desse modo, ao mesmo tempo que me abastecia de novas configurações corpóreas, eu era modificado como ser humano passando a olhar o outro com mais cuidado e respeito.

Essa reflexão era mais profunda quando percebia a coordenadora do grupo não permitindo que os ensaios e apresentações ocorressem em pisos inadequados. Ficava admirado com essa atitude, porque lembrava das inúmeras vezes que me apresentei, fiz aulas e ensaiei em pisos não preparados para dança que, por consequência, trouxeram-me sérias complicações articulares. Essa observação ampliou ainda mais o cuidado com meu corpo e com o corpo do outro, em que o produto não é mais importante que os sujeitos.

Os cuidados com o bailarino eram presentes em várias instâncias dentro do grupo como na questão da valorização do artista. Pela primeira vez, eu não precisava pagar meu próprio figurino e estava sendo pago para ensaiar e para dançar. Confesso que, a notícia que receberíamos uma bolsa me emocionou e, esse sentimento, levava-me a ter uma dimensão de como é ser um profissional da dança, valorizando os esforços individuais e coletivos.

[6] Hélio Holanda Melo (1926 -2001), que, a despeito de ter nascido na vila amazonense Floriano Peixoto, é considerado um artista acreano. Conhecido também como seu "Seo" Hélio, assim como milhares de seringueiros, foi obrigado a se deslocar para a cidade, aonde, ao chegar, ocupou a periferia social. Já no campo simbólico o artista transitou pelos vários territórios da arte, apropriando-se da linguagem da música, das artes visuais, da literatura e do teatro, que se deu na cidade de Rio Branco (AC) (STORI e CASTRO, 2017, p. 56).

O grupo era regido pela coletividade, todas as decisões eram tomadas democraticamente. A coordenadora dava dicas e trazia referências diante das propostas coreográficas que levávamos, mas procurava manter sempre a nossa individualidade e assinatura corporal na dança. Desse modo, quando haviam modificações, eram poucas, e tinham um cunho de potencializar o trabalho.

O uso da expressão "eu quero que você faça" era substituído por "é possível você fazer assim?" A comunicação não tirava a autonomia dos bailarinos, mas dava-lhes a oportunidade de se colocarem criticamente. Sobre o uso da palavra "querer" no ensaio, Ane Borgat e Tina Landau colocam:

> A linguagem específica usada ao longo de um ensaio tem impacto na qualidade das relações entre as pessoas, assim como no tom do ambiente. O termo "querer" – muito usado e abusado em nosso sistema americano de ensaio de uma peça – implica na ideia de certo e errado. Ele estimula os artistas a procurarem uma única e satisfatória escolha, dirigidos pela busca da aprovação de uma autoridade absoluta acima deles (BOGART e LANDAU, 2017, p.36).

Nesse sentido, a comunicação estimulava a busca por diferentes possibilidades de realização de um mesmo movimento e, criava uma atmosfera amistosa, suave que horizontalizava as relações favorecendo o amadurecimento coletivo. Nesse novo lugar, aprendi que dança é mais do que movimento. Dança é pesquisa, é relações, é olhar para o entorno, é perceber o momento e compreender que a sala de ensaio não deve ser fria porque é no calor das relações que se constrói algo forte, coeso e amadurecido. Nossos encontros, dos bastidores para cena tornavam-se também, um lugar de desenvolvimento humano.

No que tange a visão de dança cênica, a linguagem da dança contemporânea apresentou um outro olhar. Perto da estreia da primeira temporada do espetáculo que ficou intitulado como *Origens – Uma Homenagem a Hélio Melo*[7], levantei questionamentos internos: "Mas, o espetáculo não tem sentido, não tem história!". Já havíamos sido orientados que a dramaturgia

[7] Tendo como fonte inspiradora para a montagem do espetáculo as obras do artista acreano Hélio Melo (1926-2001) o grupo busca nesse trabalho uma relação pulsante entre o modo de vida do homem da floresta e a dramaturgia na Dança, construindo pinturas moventes em um espaço cênico que mescla lembranças, amores e conflitos sem perder a simplicidade comumente vista nas obras do homenageado. Partituras coreográficas e cenas inteiras se repetem revelando novas pinturas, sempre carregadas de subjetividade e reflexões sobre tradição e modernidade, ponto de partida e questionamento do fazer artístico de Hélio Melo. A trilha sonora original é inspirada na cultura regional, bem como, a cenografia que enriquece a dramaturgia do trabalho conduzindo a roteiros de história onde o narrador é o público (CARTOGRAFIA DA DANÇA NO ACRE, 2019).

se perfazia através da relação dos movimentos dos bailarinos com a iluminação, figurino, o cenário e a trilha sonora. E nesse processo a experiência estética do público tinha enfoque na subjetividade, ou seja, o espetáculo não contaria uma história linear para o público, mas permitiria a este conectar suas histórias e historicidades construindo sentidos durante a apreciação do trabalho.

Nessa ótica, trago uma contribuição da autora Ariane Mendes:

> [...] a dramaturgia corresponde à construção de sentido na criação da obra artística e a experiência estética corresponde à construção de sentido na apreciação do espetáculo, através de percepção sensível. Não são duas partes apartadas de uma mesma obra, mas duas partes que se habitam e se complementam nesse todo que é a obra coreográfica (MENDES, 2016, p. 52).

No entanto, só compreendi essas conceituações completamente após a apresentação do espetáculo, quando o público relatava que enxergava a floresta, as pinturas do artista Hélio Melo em nossas movimentações e inclusive memórias pessoais. Como relata o professor Gerson Albuquerque:

> A iluminação de "Origens", em sua busca febril por "raios de sol atravessando a floresta" merece destaque. O trabalho com as cores, luzes e sombras é muito significativo e rima, quase o tempo todo, com os movimentos dos dançarinos e dançarinas; a música é intensa. No meio do espetáculo seu ritmo mais lento, intercalado nos remete às margens dos igarapés de nossa infância perdida. Porém, de súbito, retorna ao ritmo acelerado do deslocamento em meio à floresta (ALBUQUERQUE, 2017, p. 251).

Nesse sentido, diferente dos outros espetáculos que participei, neste, a iluminação não estava como um acessório de adorno da cena, mas como protagonista junto com toda composição tecendo a dramaturgia do espetáculo, permitindo ao público sair da passividade oferecendo a oportunidade para serem narradores.

O que explicaria o caráter liquido da dança contemporânea que, de acordo com a artista e professora Jussara Xavier, não nega uma técnica ou movimento qualquer, mas se apropria poeticamente da diversidade de técnicas, gestualidades e expressões que um corpo carrega. Torna-se um mapa movediço que se expande, que cria tempos-espaços transitórios, entrelaçando corpo e ambiente modificando-os a cada instante (XAVIER, 2011, p. 35).

Diante dessas reflexões, o espetáculo tornou-se não um produto acabado, mas, uma continuação desse processo educacional e de experiências vividas nos ensaios. Foi possível

criar reflexões importantes que, nas palavras de Jussara Miller: "O espetáculo acontece como continuação de experiências. A criação não está só no produto, mas no percurso, portanto não é um fim, mas um meio de validar a pesquisa que está em constante transformação" (MILLER, 2007, p. 97).

Nesta escrita a pesquisa em constante transformação refere-se ao meu corpo e a minha prática artística e pedagógica, que acabara ganhando dimensões estéticas e poéticas importantes diante de cada processo vivido através da linguagem da dança contemporânea no Grupo de Pesquisa e Extensão em Artes Cênicas Nóis da Casa. A forma de trabalho adotado pelo grupo, assemelha-se ao que Paulo Freire chama de educação problematizadora que rompe com os esquemas verticais, em que

> o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os "argumentos de autoridade" já, não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas (FREIRE, 1987, 39).

Cruzo esse pensamento com o de Jussara Miller quando diz que "as vozes se fortalecem à medida que elas se ouvem no grupo de artistas pensantes em ação investigativa, numa troca constante de vivências, saberes e experiências em arte" (MILLER, 2012, p. 129). Assim, no direito de ter voz e envolvido com outras funções como trabalhos de produção, pesquisa de figurino e montagem de luz, uma autonomia era construída permitindo dar os primeiros passos de um espirito investigador, abrindo a sensibilidade para todas as experiências ao redor, até os pequenos detalhes.

Para além disto, o grupo me abriu portas para o entendimento de que a fotografia e o vídeo estavam associados a arte e, despertando o interesse nessa área comecei a fotografar os bailarinos e produzir nos ensaios pequenos vídeos de divulgação. Desta forma, assumi essa posição no grupo e, venho amadurecendo essa prática, inclusive, fotografando espetáculos de dança no estado.

Desta forma, sendo levado a utilizar variadas atribuições obtive estímulo para transcender, sentindo-me parte da equação e não apenas um dado a ser jogado de um lado a outro conforme um interesse superior. Possibilitando que a visão de corpo adestrado fosse transmutada para o corpo que sou eu, sujeito, artista e atuante no mundo.

Esse sentimento é contemplado pela fala de Marcia Almeida quando diz:

> Posso ser o material que dá a forma na arte coreográfica, mas não sou em hipótese alguma, um instrumento que uso para fazer arte coreográfica. No caso de instrumentalidade, eu tenho a técnica ao meu favor. É a técnica o instrumento que utilizo para me compor enquanto obra de arte (...) eu não sou instrumento, sou o artista da dança (ALMEIDA, 2015, p. 97).

Considerações Finais

Essas vivências estão presentes em minhas reflexões diárias, provocando de maneira gradativa rupturas no fazer da cópia-repetição para um fazer que considera o processo investigativo e a experimentação. Operando num tempo-espaço, em que o professor-coreografo-diretor aparece como estimulador e mediador de processos.

Essa nova configuração tem sido um lugar de constante afirmação, uma vez que o estado do Acre ainda está mergulhado na realidade apresentada no início desse texto. Desse modo, atuando em espaços formais e não formais como professor, coreografo, diretor encontro ainda a busca de muitas pessoas por receitas prontas.

Mesmo sabendo que, este é o caminho mais fácil e rápido, dando-me controle dos meios produção e sobre os sujeitos, sinto-me no dever de apresentar outras possibilidades através da educação problematizadora. Articulando e engajando os sujeitos no processo de ensino-aprendizagem para que sejam capazes de construir sua autonomia e, potencializar suas ações no/com o mundo.

A extensão universitária trouxe uma relevante complementação em minha formação, através da interpessoalidade e ações pautadas na horizontalidade. Acessar a visão de corpo presente na arte ressignificou minha visão na dança abrindo horizontes para pensa-la para além de aspectos técnicos-estruturais. Considerando o sujeito e abraçando a crítica, as singularidades das expressões, o saber, a pesquisa, a investigação e o processo.

Referências

ALMEIDA, Marcia. Arte coreográfica: plasticidade corporal e conhecimento sensível. *In:* ALMEIDA, Marcia (Org). **A cena em foco: artes coreográficas em tempos líquidos**. Brasília: IFB, 2015. p. 89-116.

ALVIM, Valeska. **Dança Cênica no Acre***:* Por uma Inserção na Cartografia Nacional. 2018. 318f. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

_____. ORIGENS (2012). **Cartografia da Dança no Acre**. Disponível em: <http://cartografiadadancadoacre.com.br/?p=312>. Acesso em: 30/07/2019.

ALBUQUERQUE, Gerson. **Origens**. Muiraquitã - Revista de Letras e Humanidades, v. 5, n. 01, 2017. p. 250-253.

BOGART, Anne; TINA, Landau. **O livro dos Viewpoints: um guia prático para viewpoints e composição**. Tradução Sandra Meyer. São Paulo: Perspectiva, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2012.

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

FERREIRA, Rousejanny. Ensino do balé e formação de professores: quem ensina o quê. *In*: TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana (Org). **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville: Nova Letra, 2010.

MARQUES, Isabel. Dança-educação ou dança e educação? Dos contatos às relações. *In:* TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana (Org). **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville: Nova Letra, 2010.

MENDES, Ariane. **Experiência Estética e Dramaturgia em Dança Contemporânea: um estudo de caso a partir das obras coreográficas "Ego" (2015), ESCrito Absurdo" (2016) e "Nuance" (2016)**. 2017. 165f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

MILLER, Jussara. **A Escuta do Corpo: sistematização da técnica Klauss Vianna**. São Paulo: Summus, 2007.

_____. **Qual é o corpo que dança? Dança e educação somática para adultos e crianças.** São Paulo: Summus, 2012.

PAULA, João. **A extensão universitária: história, conceito e propostas**. Interfaces – Revista de Extensão, v. 1, n. 01, 2013. p. 05-23.

SERRANO, Rosana. **Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire.** 2012

STORI, Noberto; CASTRO, Rossini. **O ambiente amazônico nas obras de Hélio Melo**. Revista Estúdio, artistas sobre outras obras, v. 8, n. 18, 2017. p. 05-23

XAVIER, Jussara**. O que é Dança Contemporânea?** Revista O "teatro Transcende" do Departamento de Artes – CCE da FURB, v. 16, n. 01, 2011. p 35-48.

REZA: PERCURSOS DE UMA PROPOSTA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA

Ewellyn Elenn de Oliveira Lima[1] – UFPB

Resumo
Reza é um solo de dança desenvolvido a partir de reflexões sobre processos artísticos investigados durante a graduação da autora, licenciada em Dança pela Universidade Federal da Paraíba. Neste, buscou-se desdobrar a prática do Benzimento em dança, a partir da relação da criadora intérprete com o ritual de cura, partindo de memórias advindas de suas vivencias com a sua avó materna. Neste percurso, a memória é movimentada a partir do corpo e diversas questões permeiam esse fazer artístico, bem como desaguam em reflexões sobre propostas pedagógicas e sobre a potência da memória e da cultura popular em sala de aula. A memória por sua vez, para além de impulso de criação artística, se coloca como uma grande ferramenta em seu percurso como professora de artes, evocando espaços de reflexões entre o ser professora e o ser aluna, bem como conduz a inúmeras possibilidades de fazer a dança acontecer em sala aula. Tendo como espaço afetivo a cidade Paraibana e portuária de Cabedelo, cidade-cenário na vida da autora, as trocas e inquietações por parte dos alunos são constantes. Aqui, é descrito um pouco desse percurso que cruza o palco do teatro e a sala de aula.
Palavras-chave: Benzimento. Memória. Dança.

Introdução

Vivo na cidade de Cabedelo, no estado da Paraíba. Este lugar é berço de inúmeras manifestações populares como a Nau Catarineta, o Coco de Roda, a Ciranda, entre outros. Para a minha sorte, alguns familiares integraram ou vivenciaram tais manifestações, era comum em minha infância ouvir "causos" sobre o Coco de Mestre Benedito ou sobre a dificuldade para conseguir dinheiro para a produção do figurino da Lapinha, do medo das crianças sobre as diversas lendas acerca do desfile dos Tupi Tamoios, do quanto que o bairro se reunia para ajudar na preparação dos festejos. Os meus primeiros contatos com o universo da cultura popular se deram assim, em meio às conversas na casa de voinha. O que tenho como memória sobre contato para além dessas prosas, era a percepção de que pouquíssimos ou quase nenhum jovem

[1] Graduada em Licenciatura em Dança pela Universidade Federal da Paraíba. Integra o grupo de Capoeira Angola e Maculelê MUKAMBU na fortaleza de Santa Catarina, bem como fez parte da Escola de Balé do município de Cabedelo de 2009 á 2017. Atualmente direciona sua pesquisa em dança para a cena contemporânea, relacionando-a a questões performáticas para cena, dança e novas tecnologias e corporeidades da cultura e manifestações populares. Atua nas cidades de Cabedelo e João Pessoa como professora de Artes, expressão Corporal e Balé Clássico e desenvolve trabalho com fotografia artística.

esboçava algum nível de interesse em relação às danças populares. Havia um preconceito em relação às mesmas, geralmente eram tidas como danças para pessoas mais velhas ou algo malvisto pelas relações que se estabeleciam entre tais manifestações populares e religiões de matrizes afro-brasileiras. E diante de alguma roda de Coco ou Capoeira comentários como: Que macumba é essa? Surgiam e afastavam ainda mais os jovens desses espaços, sendo os festejos de datas comemorativas da escola, o único meio de prática dessas danças.

O meu primeiro contato com a dança, bem como o de muitas meninas na cidade, foi através de aulas de Balé Clássico oferecida pela escola como uma aula extracurricular. Já a minha vivência prática em algumas manifestações populares, inicia-se durante o meu percurso na graduação em Dança na Universidade Federal da Paraíba, e a partir desse momento de tantas novidades, descobertas e crises, que inicio trajetórias de movimento em relação à arte da dança, a arte de licenciar, a arte de pesquisar e o que mais a arte conduziu-me e conduz.

Desenvolvimento

A Licenciatura em Dança da UFPB possui em seu quadro curricular, quatro componentes curriculares direcionados ao estudo, pesquisa e prática de Danças Populares. Ainda em meu segundo período no ano de 2015 vivenciei a primeira disciplina de popular: Tradições Brasileiras, ministrada pela professora Carolina Laranjeira, e dentre algumas propostas, nos foi sugerido a construção um inventário pessoal, onde investigaríamos e escreveríamos sobre uma tradição familiar. E foi a partir daí que comecei a escrever um inventário pessoal intitulado "A cura de Dulce para as Oliveiras".

Durante essa fase, minha avó encontrava-se debilitada diante de sua situação de saúde, e o Alzhaimer que tanto nos amedrontava também ditava um percurso quase poético e dançado de memórias. Minha avó, Odete Bezerra de Oliveira, foi uma Benzedeira e Parteira, conhecimentos estes que segundo ela, havia aprendido oralmente com sua mãe Dulce de Oliveira. E assim, esse conhecimento caminhou e caminha pela cidade de Cabedelo, cidade banhada por tantas águas e memórias, através de suas mãos e das mãos de outras senhoras na cidade.

> Cabedelo está dicionarizado como "pequeno cabo. Pequeno monte de areia que se forma junto á foz dos rios" (...), no entanto o seu formato não é de um cabo e sim de uma península. Isto é perfeitamente constatável através de foto aérea ou mesmo a partir da ponta do Cabo Branco: Cabedelo é a continuidade

> da orla marítima de João Pessoa a estreitar-se no encontro do Rio Paraíba com o mar. (PIMENTEL, 2001, p. 13)

O Benzimento é um ritual de cura, que parte de uma amálgama de culturas onde entrelaça conhecimentos Indígenas, Africanos e Europeus. De acordo com a Antropóloga Elza Rizzo, as benzedeiras executam os saberes da cultura popular já não acessíveis a qualquer um. Assim, podemos defini-las como "Cientista popular e médica popular que possui uma maneira muito peculiar de curar: combina os poderes místicos da religião e os truques da magia aos conhecimentos da medicina popular". (OLIVEIRA,1985, p.25).

É uma prática ritualística onde tratam-se mazelas, males que estão ligados a um campo não humano, a partir do manuseio de ervas sagradas, orações, dizeres, gestos bem como de lambedores, banhos e chás. Conta a minha mãe que a prática do Benzimento era comum de ser encontrada na cidade quando o acesso à medicina tradicional era escasso, mas que mesmo com a construção de hospitais e acesso a médicos, havia doenças que só poderiam ser curadas através de reza. É importante salientar que para além da cura da mazela, outras relações são estabelecidas no momento do ritual.

Dentre elas, a afetividade entre as pessoas, entre o doente e a Rezadeira, como também eram conhecidas popularmente às mulheres que possuíam esses conhecimentos. Esses tratamentos são permeados por um laço de confiança, o mesmo laço que conduz uma linha de ensinamentos e momentos de trocas com alguém ancestral. O toque, o olhar, a entrega do corpo a quem possui uma sabedoria que flui por outros modos de compreender a saúde e a vida, SANTOS (2017) traz a ideia das casas das rezadeiras como um espaço terapêutico-religioso, onde se possibilita pensar em algo que não seja dicotômico, ou seja, nem só sagrado nem apenas profano.

Eu, motivada e inquieta com o jogo de caçar fragmentos da reza de voinha, senti a necessidade que registrar na escrita e no corpo um pouco dessa prática que até então era cotidiana em nossa casa, e pouco a pouco ia se distanciando e dando lugar ao campo das lembranças. Foi um processo delicado, e de inúmeras descobertas e redescobertas que me conduziram durante todo o meu percurso na graduação. Após o inventário, desenvolvi mais quatro trabalhos sobre a mesma temática, sendo dois deles experimentos coreográficos, uma performance e um ensaio fotográfico.

Durante esse percurso, fui compreendendo que para além de desdobrar a reza em dança, eu também estava interessada em requisitar um espaço de aproximação com a minha

ancestralidade, de abraçar ao máximo um universo de conhecimento que em pouco tempo soltaria minha mão e assim, me tomava conta o questionamento de como tudo isso poderia continuar, em Cabedelo, em mim. Eu posso dizer que esses trabalhos foram impulsionados por diversos vetores, dentre eles, a admiração e aproximação com a Reza, a minha inquietude na arte de desdobrar memória em dança, no criar, na insegurança da despedida.

No decorrer das disciplinas, várias referências foram compartilhadas, mas gostaria de salientar aqui a leitura do livro Bisa Bia, Bisa Bel, da Ana Maria Machado (1990) que foi um norte bastante importante no aspecto poético de reaproximação com nossas histórias familiares, bem como a leitura e reverberações do livro Bailarino-Pesquisador-Intérprete, metodologia proposta pela Professora Graziela Rodriguez, e leituras de artigos da professora Inaicyra Falcão.

Foi durante a segunda disciplina sobre cultura popular: Danças Brasileiras- Matrizes Étnicas, Contextos e Historicidades, que desenvolvi o experimento coreográfico "Pé de Oliveira" e em meio aos processos investigativos, comecei a buscar em minha cidade algumas manifestações populares no intuito de me aproximar para ter experiências práticas. E dentre algumas, a que mais permeou esse processo, foram as minhas vivências no grupo de Capoeira Angola e Maculelê "Mukambu", grupo este que integro até os dias atuais, aprendendo a aprender com o Mestre Moreira, os Contra-Mestres Geyson Franca, Francisco Santino e os meus camaradas. A partir deste momento embarco em novas experimentações, estas relacionadas a outras movimentações, organizações corporais, filosofias e visões de mundo.

Vivenciar no corpo experiências práticas advindas do lugar em que estive toda a minha vida foi uma frutífera experiência que ramificou meus modos de mover, e consequentemente, de mover uma tradição familiar. O entrelaçar dessas experiências em minha cidade, e na universidade, me colocaram em inúmeros espaços de inquietações, reflexões, criações e crises que me levaram a mergulhar em novas experiências com a dança. Esse percurso também me conduziu a uma nova experiência com a minha própria história, com minha identidade étnico-racial, com a cultura de minha cidade, entendendo o meu lugar como cenário de minhas experiências de vida e extensões do meu corpo.

Com a partida de voinha e chegando próximo ao final da graduação, decidi fazer um retorno aos processos investigados, e assim tentar perceber as trajetórias de criações as quais havia trilhado. "Revisito essa trajetória a partir de anotações coreográficas, vídeos, fotos, e todo material que consegui produzir como registro durante esses períodos" (LIMA,2019,p.19). E assim, brincando, cruzando, bordando e costurando os resquícios desses processos, pude

perceber rastros, linhas poéticas e estéticas, pontos nodais que me serviria para um novo processo de criação.

> Os vestígios deixados por artistas oferecem meios de captar fragmentos do funcionamento do pensamento criativo. Uma sequência de gestos advindos da mão criadora e experienciados de forma concreta, pelo crítico. Gestos se repetem e deixam aflorar teorias sobre o fazer. (SALLES, 1998, p. 19)

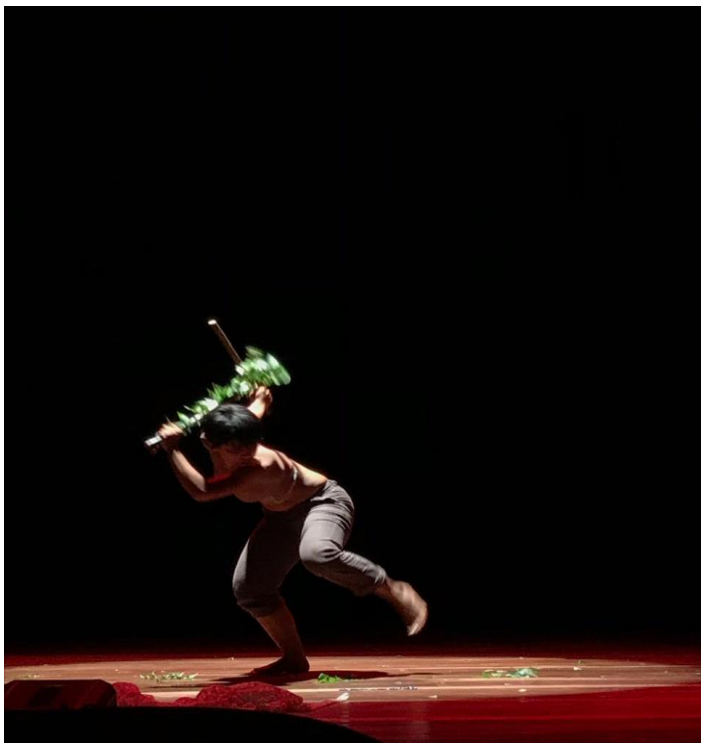
A partir dessa investigação sobre meu próprio fazer artístico, dou início ao processo criativo do solo REZA. Neste percurso busquei compreender como meu corpo precisava colocar o Benzimento em pauta, não se tratava de seguir alguma metodologia pré-estabelecida. Refleti como as minhas referências teóricas e imagéticas poderiam me dar base para que eu encontrasse esse caminho como dançarina, intérprete criadora, mas também como neta de dona Odete, levando assim em consideração as minhas experiências e visão de mundo em relação aos processos de cura que vivi e que observei cotidianamente.

Reza foi ganhando vida e dando cor a um espaço ritualístico e dialógico sobre modos de manter o Benzimento de dona Odete no mundo, através da memória, através da dança. Algumas metáforas são evocadas nesse percurso, como o jogo da Capoeira Angola e o jogo do ritual de cura. Neste processo são estabelecidas relações com o público e também com o espaço circular. Nomes de senhores da cidade de Cabedelo, ervas e dizeres, lanço mão de uma busca por evidenciar três aspectos do Benzimento: O ritual, suas características e singularidades que mudam de acordo com a região e com a benzedeira, sua estrutura e diálogo com forças ancestrais, diálogos com corpos enfermos e enfermidades próprias de um universo popular. A rezadeira, que se trata uma mulher negra, pescadora, que atendeu inúmeras pessoas da comunidade com seus conhecimentos também de Parteira. E a cidade de Cabedelo, cenário de todas as referidas memórias, trata-se de uma cidade portuária, repleta de lendas e mistérios, que fica situada entre o rio e o mar e "cortada" por uma linha de trem.

Acredito que todos esses fatores influenciam diretamente no que singulariza o Benzimento de Dona Odete. Foram esses fatores que me fizeram observar o ritual desde um aspecto micro até o macro. Neste processo criativo, alguns marinheiros aqui chegaram para conduzir o barco! A professora Carolina Laranjeira, hoje Dramaturgista de REZA, Trilha sonora do Músico Felipe Ceará, Iluminação de Eduardo Albergaria, assistência Técnica de Lucas Gomes e Jéssika Andrade e olhar de fora de Cristina Rezende.

O processo foi compartilhado em alguns eventos acadêmicos, como na Mostra Universitária Artes em Cena, na UFPB e no ENEARTES em Belém do Pará. Reza teve sua estreia em vinte três de março no Teatro Íracles Pires, na cidade de Cajazeiras/PB, foi compartilhada no Instituto Goethe, em Salvador durante o congresso ANDA-2019, e recentemente em João Pessoa, no Teatro Santa Rosa.

Fig 1. Estreia do Solo Reza – Cajazeiras – PB.



Concomitantemente ao processo criativo de Reza, desenvolvi uma proposta de oficina de dança intitulada "Corpo-Mandinga", que foi compartilhada em meu último estágio na graduação, bem como em alguns outros espaços e eventos. Corpo-Mandinga trata-se de uma proposta de experiência em improvisação na dança em diálogo com a Capoeira Angola. Neste, reflito sobre pontos de intercessões que posso encontrar entre esses dois universos. A Mandinga e a Ginga da Capoeira, tida como a parte bastante expressiva do jogo são atribuídas como movimentações que expressam as singularidades do indivídio na roda, também são investigadas como alicerces durante as experiências. Sons, cantos, entre outros, são utilizados em laboratórios a fim de evocar distintas e particulares memórias.

> Gingar sempre, pois não há Capoeira (...) sem ginga não há sabedoria do corpo, no sentido de que ocorrerá outra relação que caracterizará uma

> dicotomia entre corpo e mente ou realização e intenção, só para citar a mais básica. Em outras palavras: Capoeira é fluência ou gingado (SILVA, 2008, p. 83)

Durante o compartilhamento das oficinas, fui percebendo a aproximação que os participantes criavam com o universo da roda. Pensando numa experiência que não fosse pautada em decorar passos, porém experimentar impulsos. Interessou-me perceber como cada corpo se resolvia diante de uma proposta, ou um estímulo. Inúmeras situações surgiam de um mesmo ponto de partida, e assim em grupo discutíamos e apreciávamos essas singularidades.

Diante dessas tantas e tantas danças que observei e vivenciei em roda no grupo Mukambu, saía de cada uma me questionando o quanto que a Capoeira media um espaço de improvisação, colocando o corpo no campo das infinitas possibilidades de mover e resolver-se em diálogo a dois. O corpo entendendo o que é desequilibrar, balançar, olhar nos olhos, abrir caminhos, fechar caminhos. O corpo entendendo suas potências. E essas potências sendo mediadas por abraços, sussurros, cantigas antigas, esquivas, ataques, cantigas novas, desenhos no ar, percursos com e sem saídas. Comunicação. Ancestralidade. Roda.

Fig 2. Oficina Corpo- Mandinga ENEARTES 2018– Belém – PA.

Hoje, atuo como professora de artes no ensino básico em escolas públicas na minha cidade. Também já atuei como professora de Balé Infantil, e de dança contemporânea em espaços de ensino não-formal. Em cada lugar que me coloco como professora, primeiramente grandes desafios e aprendizagens que são próprias do cotidiano escolar, desafios esses que só me certificam sobre o longo e constante processo de tornar-se professora, em seguida, me vejo sempre numa roda, jogando com minhas memórias sobre minha fase como aluna em cada um

desses espaços. Esse jogo me leva sempre a repensar e "mandingar" com meus planejamentos, meus questionamentos sobre os lugares que a dança ocupa, e a potência que ela detém nesses ambientes.

A dança tem a propriedade de conduzir os alunos a experiências desafiadoras, que os deslocam da cadeira cotidiana para experimentar a potência do corpo. É um desafio ao professor(a) também, pois ainda é grande a resistência das instituições e até mesmo dos alunos por falta de compreensão sobre lugar desta arte na escola. Lazer? Coreografias de datas comemorativas?

Esses percursos entre memória familiar e a memória do meu lugar, bem como os cruzamentos entre o fazer artístico e os seus desdobramentos pedagógicos, me fazem refletir sobre a importância de estar atuando na escola pública. A memória que cada um carrega sobre inúmeras manifestações populares, é de uma riqueza imensurável. Mais e mais avós Benzedeiras, pequenos grandes Capoeiristas, Coco de roda na ponta na língua e por vezes na ponta dos pés, curiosidade sobre essas danças que ouvimos falar, ou presenciamos... ou mesmo, que a família comenta dentre as conversas cotidianas.

Corpo-Mandinga me conduz a uma dança da cidade de Cabedelo. Do corpo que habita a cidade de Cabedelo. E sendo assim, a uma dança sobre a história, o presente, a resistência, a memória e a ancestralidade deste lugar. Resistência, debaixo de mandingas, de um povo-espaço que resolveu manter sua cultura de pé diante do tempo, e diante de tantos apagamentos. Pelo corpo a tradição perpassa as mudanças. Pelo corpo a cultura modifica-se ficando arquivada no próprio corpo.

Por vezes, alunos do ensino básico. Sempre, dramaturgistas, coreógrafos, intérpretes. Pesquisadores de suas próprias histórias de vida. Eu, mandingando entre um planejamento e outro. Hora um bom jogo, hora rasteiras, hora chamadas. Uma roda de pequenos grandes mestres descobrindo seu movimento na própria roda. A aula de artes.

Considerações Finais

Os trânsitos entre a produção artística e a prática pedagógica é um percurso circular.

Um rio desaguando no mar. Um encontro de mestres.

Modos de desenvolver arte e colocá-las no mundo apontam formas e disformas de propor arte no mundo.

A memória é um grande alicerce de criação artística. A memória é um grande alicerce de propostas pedagógicas.

É preciso permitir que o aluno-professor conduza o professor-aluno, para que o caminho oposto aconteça.

A cultura popular está na senhora benzedeira, e na criança curiosa.

O palco deixa rastros em quem conduz a aula de arte. A aula deixa rastros no palco que conduz a arte.

A memória dança.

De um jeito estranho.

Ou talvez

...

Numa roda.

Referências

LIMA, Ewellyn Elenn de Oliveira. **Reza: Um processo de investigação em Dança em diálogo com memórias sobre o benzimento**. 2019. 19 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Dança) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. [Orientadora: Profa. Dra. Carolina Dias Laranjeira].

MACHADO, Ana Maria. Bisa **Bia, Bisa Bel**. Rio de Janeiro: Salamandra, 2000.

OLIVEIRA, Elda Rizzo. **O que é benzeção**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PIMENTEL, Altimar de Alencar. **CABEDELO**: Volume I. Prefeitura Municipal de Cabedelo, Brasil, 2001.

_____. **CABEDELO**: Volume II. Prefeitura Municipal de Cabedelo, Brasil, 2003.

SALLES, Cecilia Almeida. **O gesto inacabado- Processo de Criação Artística**. São Paulo: **FAPESP**: Annablume, 1998.

SANTOS, F. V. O ofício das rezadeiras: **Um estudo antropológico sobre as práticas terapêuticas e a comunhão de crenças entre as rezadeiras de Cruzeta/RN**. [dissertação]. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte; 2007.

SILVA, Eusébio Lôbo da. **O corpo na Capoeira**. São Paulo: UNICAMP, 2008.

STANISLAVSKI E PAULO FREIRE SÃO AMIGOS ESSE TEMPO TODO E SÓ NOTAMOS NA PRÁTICA

Diogo Ramon[1] – UFG

Resumo
Através deste trabalho se propõe refletir acerca das pessoas do encenador russo Constantin Stanislavski e do educador brasileiro Paulo Freire. Pensando em suas figuras numa perspectiva biográfica, alcançamos a dimensão de seus discursos, filosofias, ideologias e práticas; e partindo daí iniciamos um processo crítico de construção de analogias e dicotomias, buscando diminuir suas distâncias, em momentos impostas e em outras realmente existentes, e pontuar suas proximidades. Como alternativa viável, propomos expor esta amizade através do relato de processos específicos realizados através das colaborações destes dois sujeitos. Desta forma tentamos garantir que a ligação percebida entre estes autores através de seus próprios discursos, se mostrou mais potente através da prática, inspirada em suas próprias experiências compartilhadas. O relato do processo se concentra na realização de práticas artísticas e educativas que se desenvolveram e se transformaram no decorrer das experimentações.
Palavras-chave: Stanislavski. Paulo Freire. Processo artístico-educativo.
Palavras-chave: Stanislavski. Paulo Freire. Processo artístico-educativo.

1. Cumprimentos iniciais

Somos amigos pra valer. Por toda vida até morrer
E quem duvida pode ver. Somos amigos!
César Augusto e Piska. 1999

Este trabalho visa relatar de forma sintética algumas experiências teórico-práticas vivenciadas nos campos da Arte, especificamente do Teatro; e da Educação, que através de seu desenvolvimento provocaram reflexões que se apresentam necessárias na contemporaneidade artística e educacional da sociedade. Estas reflexões cumprem o principal papel deste relato, uma vez que se enfatiza a urgência de serem compartilhadas, no intuito de promover debates, diálogos, práticas artístico-pedagógicas tanto quanto contestações e analogias.

[1] Ator e Professor de Artes Cênicas. Mestrando em Artes da Cena pela Universidade Federal de Goiás (UFG) sob orientação da Prof.ª Dr.ª Natássia Duarte Garcia Leite de Oliveira e Licenciado em Teatro pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). É integrante do Laboratório de Montagem Teatral e Teatro Educação (LabMonTe) e Laboratório de Criação de Figurinos, Acervo de Indumentárias e Ateliê de Costura (LabCriaa), ambos da Escola de Música e Artes Cênicas (EMAC/UFG), e também do Laboratório Interdisciplinar de Pesquisa em Artes da Cena (Lapiac) da Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD/UFG).

As reflexões surgem após a realização de um processo artístico e educativo ocorrido durante um ano e meio (2017-2018) numa escola pública de tempo integral da cidade de Manaus, capital do Amazonas, com turmas de ensino médio (COSTA, 2018a, 2018b). Esse processo refere-se a um projeto realizado pelo autor deste trabalho durante sua graduação por meio do Programa de Apoio à Iniciação Científica (PAIC) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) que desencadeou no trabalho de conclusão de curso do então acadêmico de Teatro.

O projeto tinha por objetivo inicial experimentar práticas em interpretação teatral, sem a obrigação de um resultado final, um produto, como por exemplo um espetáculo; e acabou encerrando as atividades com o objetivo contrário, que desencadeou na montagem de uma encenação teatral e respectiva apresentação à comunidade escolar. O objetivo principal era trabalhar com as perspectivas artístico-pedagógicas do encenador russo Constantin Siergueieivitch Alexeiev, mas popularmente conhecido como Constantin Stanislavski, no que se refere ao contexto artístico, de construção de conhecimentos estéticos e técnicos em interpretação e improvisação teatral; e com Paulo Reglus Neves Freire, no que tange as particularidades educativas e pedagógicas libertárias.

À princípio, estes autores surgiram no referido processo investigativo como bases para as práticas que seriam experimentadas, porém acabaram se intercruzando e apresentando semelhanças ao analisarmos suas próprias práticas e métodos realizados durante suas vidas. A espontaneidade da comunicação metodológica e epistemológica entre esses autores se mostrava aparente através das práticas realizadas e das fundamentações teóricas construídas a partir da leitura das obras dos mesmos. Para tanto, reconhecemos que conhecer um pouco mais sobre suas particularidades seja necessário para registrar suas importantes semelhanças durante o processo educativo e artístico.

2. O amigo encenador russo

Stanislavski (1863-1938) começou seu trabalho enquanto encenador-pedagogo com turmas de alunos-atores amadores e depois dedicou-se com a profissionalização do ofício de atores e atrizes com a fundação do Teatro de Arte de Moscou Acessível a Todos, mais tarde reconhecido como Teatro de Arte de Moscou (TAM), por volta de 1897, juntamente com o apoio do encenador Vladimir Ivânovitch Niemiróvitch-Dântchenco (1858-1943). No final do século XIX e início do século XX, Stanislavski experimentou, criou e apresentou junto de suas

turmas de alunos-atores, diversos espetáculos teatrais, que traziam em sua composição estética, elementos de suas experimentações processuais de construção cênica. Stanislavski esteve à frente do TAM por volta de quarenta anos.

Fig. 1: Estudantes criam cenas (à esquerda), Constantin Stanislavski em desenho (ao centro) e ensaio geral.

Fonte: Acervo pessoal do autor e desenho feito a mão pelo mesmo.

O que fica de lado na maioria das vezes é que Stanislavski não se manteve somente na estética naturalista, mas que ousou trabalhar com outras formas cênicas e outros formatos criativos. No entanto, não se deve deixar de lado, o fato de que o naturalismo estava em ascensão no momento histórico por qual o encenador russo vivera, o que em alguns momentos pode se tornar aparente em seus escritos e em suas produções. Porém, é importante lembrar que as colaborações de Stanislavski à arte teatral, em nenhum momento, foram cristalizadas somente dentro dos padrões da estética naturalista, mas que perpassam as ordens específicas poéticas, filosóficas e cênicas de qualquer estética.

> Ele pode ser útil em qualquer circunstância, em qualquer linguagem, até no pós-dramático, porque é uma ferramenta de trabalho, como uma bailarina que fez balé clássico, mas é capaz de dançar qualquer coisa, ou um músico que teve um aprendizado de 12 anos pode tocar qualquer coisa. Há uma gramática, uma base de formação, que permite depois abordar qualquer tipo de teatro. (AUTANT-MATHIEU, PIACENTINI, 2014, p. 39).

As colaborações relatadas por Stanislavski, se organizaram como um sistema[2], escrito e estruturado pelo próprio encenador pedagogo. O sistema de Stanislavski passou por diversas resignificações de ideias, de propostas e de métodos utilizados ao longo de sua jornada artística. Portanto, este sistema, se configura em determinados momentos de sua vida, que podem ser organizados cronologicamente com a utilização dos seguintes métodos: o da memória emotiva, o da análise ativa, o da ação física e o das improvisações criadoras e colaboradoras cênicas (os *Etiuds*).

É interessante iniciar dizendo que as primeiras experimentações stanislavskianas, permearam um trabalho voltado ao psíquico, ao subjetivo e ao interno, numa busca por uma verdadeira interpretação, distanciada dos estereótipos e clichês cênicos de sua época. Estas experimentações estruturadas compunham o método da *Memória emotiva*. Este método se concentrava na ideia do "agir para crer" (ZALTRON, 2010). Entre às más interpretações que rondam o encenador russo, pode-se destacar, também, a falsa síntese de que Stanislavski se resume neste método. Esta interpretação acerca do encenador russo ainda percorre alguns países e algumas culturas ocidentais, o que faz com que diversos pesquisadores venham trabalhando na desmistificação de equívocos e desconstrução de preconceitos.

Mais tarde, observando a dificuldade encarada pelos atores em vivenciar, e retornar ao mesmo estado psicológico colaborador da cena, Stanislavski inicia uma experimentação voltada ao "crer para agir", com o olhar dedicado desta vez, ao estado físico, construtor de imagens cênicas verdadeiras ao espectador. "Por meio da ação física o ator pode expressar toda a complexidade da lógica de conduta psicofísica da personagem" (DAGOSTINI, 2017, p. 75). Este método pode ser conceituado como o das *Ações físicas*.

Outro método que atravessa a caminhada artístico-pedagógica do encenador russo é o conceito de *Análise ativa* antes reconhecido restritamente no plano do texto dramatúrgico, e depois reconhecido de forma revolucionária, também, no plano da construção estético-cênica, da construção de personagens, do entendimento ator e texto, ator e atmosfera cênica e ator e verdade cênica. O que resume a busca de uma verdadeira interpretação. No que se refere ao sistema se pode de forma sintética, bem como preocupada em prolongar equívocos, partirmos das colaborações dos seguintes termos: *superobjetivo* ou *supertarefa*, *se mágico*, a *imaginação* e as *circunstâncias dadas*, que sempre caminharam no decorrer de todos os métodos do

[2] O conceito de sistema se assemelha a uma forma de gramática que colabora na leitura de códigos. Desta forma o sistema colabora na execução dos métodos. O sistema é um e os métodos são vários (no caso do sistema Stanislavski são quatro).

encenador russo. Cabendo sempre lembrar a complexidade a que estes termos surgem e são entendidos diferentemente por pontos de vistas diversos.

Atentando ao entendimento stanislavskiano das palavras, podemos conceituar que: *Circunstâncias dadas* se referem aos elementos imagéticos propostos pelo diretor, pelo texto ou pelo desenrolar da improvisação, que podem colaborar nas ações dos atores, influenciando no processo de interpretação, enquanto o *se mágico* é um dos elementos colaboradores na composição de personagens, se mantendo no objetivo de colaborar numa reação verdadeira às circunstâncias dadas. Por outro lado, às *circunstâncias dadas* competem trabalhar o exterior de determinada situação cênica. Desta forma o *se* trabalha o interior da personagem, colaborando numa verdadeira reação à determinada situação, se entende que estas situações são as *circunstâncias dadas*. O termo *imaginação* na perspectiva stanislavskiana surge como um dos elementos colaboradores na criação cênica seja no processo de composição de personagens, de interpretação e de processo criativo dos envolvidos.

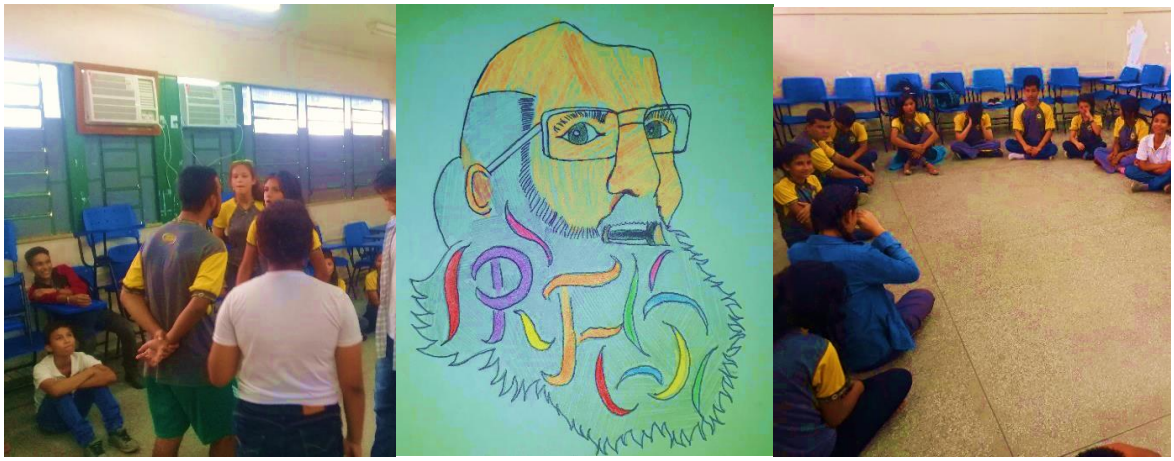
O último método utilizado no Sistema Stanislavski que pouco se tem escritos, salvo os da obra *Minha vida na Arte*, mas que na atualidade, se iniciam pesquisas e aprofundamentos de práticas, foi o dos *Etiuds*, ou *études*, mais especificamente o método centrado na improvisação teatral. Este método é o foco da pesquisa aqui relatada e compete ser avaliada, analisada e debruçada nos eixos estético, técnico e pedagógico.

Stanislavski continua até a atualidade sendo reconhecido como uma das maiores figuras do teatro mundial. É visto como grande colaborador no entendimento do ator enquanto sujeito criador, o que propõe uma liberdade criativa e a possibilidade de pensar as propostas colaboradoras desse sujeito num processo artístico. É visto como um dos primeiros encenadores do teatro a enxergar o ator num ponto de vista horizontal, pois em Stanislavski "o ator é visto, comum um igual." (PIACENTINI, 2014, p. 56). Essa perspectiva muitas vezes só é percebida, quando se faz uma leitura aprofundada de suas obras e se propõe refletir acerca de suas práticas, pois na maioria dos casos, muitos ainda enxergam Stanislavski como autoritário, propagador de verdades absolutas e tradicionalista. Essa dicotomia acaba tanto ampliando os preconceitos acerca de Stanislavski, mas também colabora na inspiração de novas pesquisas que estimulem a reconhecer o lado muitas vezes não entendido do encenador russo, que pensava no teatro e no ator, preocupado.

3. O amigo educador brasileiro

Paulo Freire (1921-1997) foi um educador brasileiro que trabalhou com públicos e ambientes diversos, com particularidades específicas de espaços de luta e de combates políticos, sociais e educacionais. Sua filosofia de vida e profissional se mantinha no educar para além da decoração, da adestração e da alienação social, ela se voltava para a libertação do saber, do conhecimento e dos sujeitos que com estes faziam encontros. Todo esse pensamento se tornou público através de sua tese apresentada em 1958 durante um concurso público prestado à Universidade do Recife, em Pernambuco, local no qual, o mesmo futuramente trabalharia como professor. Se pode perceber que em suas práticas enquanto pedagogo educador, que a filosofia expressa na tese inicial se mantinha presente, não como simples utopia, mas como desejo de realização.

Fig. 2. Estudantes ensaiam (à esquerda), Paulo Freire em desenho (ao meio) e diálogo em formação de roda.



Fonte: Acervo pessoal do autor e desenho feito a mão pelo mesmo.

Essas práticas foram realizadas em suas aulas nas universidades por onde passou e em diversos outros espaços da sociedade por onde chegaram suas perspectivas educativas. Seja na fundação do Movimento de Cultura Popular (MCP)[3] do Recife ou na famosa campanha de alfabetização de Angicos[4], no Rio Grande do Norte e na forte influência na realização da *De Pé*

[3] O Movimento de Cultura Popular (MCP) foi uma instituição sem fins lucrativos criada em 1960 no Recife, durante o mandato do prefeito Miguel Arraes. O MCP trabalhava com três departamentos: o de Formação da Cultura (DFC), o de Difusão da Cultura (DFC) e o de Documentação e Informação (DDI); e com frentes educativas em diversas áreas de conhecimento, sendo a área de Pesquisa cuidada por Paulo Freire. A instituição foi extinta em 1964 com o golpe militar

[4] A campanha das 40 horas de alfabetização de Angicos no Rio Grande do Norte foi um projeto implementado por Paulo Freire, que tinha o objetivo de alfabetizar 380 trabalhadores adultos de forma rápida e barata. Ele marca o método de alfabetização para adultos utilizado pelo educador, que além de querer colaborar na formação inicial dos sujeitos do processo educativo, também pensava na perspectiva política de se colocarem enquanto cidadãos. O projeto serviu de inspiração para o Programa Nacional de Alfabetização (PNA) que chegou em diversas outras cidades como projeto-piloto, mas que não foram à frente por conta do golpe militar de 1964.

no Chão Também se Aprende a Ler[5] realizada no mesmo estado. No início de 1960, as práticas de educação popular apresentadas por Freire chegaram a ser organizadas como um Programa Nacional de Alfabetização (PNA), aprovadas pelo então Ministro da Educação Paulo de Tarso Santos, do governo de João Goulart. Elas também foram aprovadas no início do governo do campo-grandense Jânio Quadros, no entanto foram barradas no início da ditadura militar.

> As classes dominantes identificaram a ameaça e, obviamente, colocaram-se contra o Programa, que, oficializado em 21 de janeiro de 1964, pelo Decreto nº. 53.465, foi extinto pelo governo militar em 14 de abril do mesmo ano, através do Decreto nº. 53.886. (INTITUTO PAULO FREIRE, 1996, p. 42).

Daí iniciaram os inúmeros combates a pessoa e às filosofias de Paulo Freire, que segundo o governo militar, atingiam e feriam o estado, respectivamente a ideologia ditatorial, o que fez com que o mesmo ficasse dezesseis anos exilado. Ainda que distante de seu país, o educador pernambucano continuou suas práticas, entre tantas destacamos: o programa de educação de adultos no Instituto Chileno para a Reforma Agrária (ICIRA) em 1964 a 1968, o trabalho com a área rural na passagem pela Universidade de Harvard em 1969, uma consultoria especial no Departamento de Educação do Conselho Mundial das Igrejas, em Genebra, na Suíça, em 1970 a 1980 e diversas consultorias educacionais para países de terceiro mundo dadas durante a década de 80. Estes muitos encontros com diversas realidades fizeram com que Freire registrasse experiências, vivências e organizasse através de registros escritos os saberes que foram construídos através de suas trocas e encontros por esses países. Esses registros foram todos publicados, se tornando um acervo importantíssimo no entendimento de sua perspectiva acerca do que é Educação.

Ao pensarmos na perspectiva educacional de Freire chegamos no seu famoso método, que, ainda que amplo, pode ser resumido em um trabalho preocupado com a alfabetização da sociedade, num plano próprio do entendimento de leitura do alfabeto, de codificação silábica e fonética, mas também, para além disso, de aprofundamento de suas realidades, dos contextos das palavras e de abordagens mais sensíveis de leitura do mundo. "Em suma, o trabalho de Paulo Freire é mais do que um método que alfabetiza, é uma ampla e profunda compreensão da

[5] O Movimento Educacional de 1961 chamado de Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, mobilizada através do então prefeito de Natal, Djalma Maranhão, teve participação de Paulo Freire através do seu método de alfabetização de adultos, seja na formação dos professores que participariam da campanha na perspectiva da da educação popular ou na criação de cartilhas educativas para o desenvolvimento das aulas. Este programa encerrou suas atividades precocemente, também por meio do golpe militar organizado em 1964.

educação que tem como cerne de suas preocupações a sua natureza política." (INSTITUTO PAULO FREIRE, 1996, p. 39).

O próprio método aponta a filosofia de educação como prática de libertação, distante de sua utilização como prática de dominação, o que por vezes toma conta dos espaços formais de ensino e se propaga por outros lugares nos quais venham a se desenvolver processos educativos. Desta forma, percebemos na preocupação de Freire, uma tendência ética do olha o outro, e de entendê-lo como sujeito do conhecimento, da liberdade e de sua própria história. Sua perspectiva era pensada num aspecto mínimo *a priori*, e quase toda vez se ampliava tomando rumos não imagináveis por conta de sua dinâmica ágil e que seduz,

> (...) a alfabetização do povo brasileiro – porque quando o criou jamais pensava que ele se expandiria pelo mundo – era, então, no bom sentido da palavra, uma tática educativa para atingir a estratégia necessária: a politização do povo brasileiro. (INSTITUTO PAULO FREIRE, 1996, p. 40).

Atualmente Freire aparece na história como o pesquisador brasileiro mais citado em dissertações, teses e diversas outras pesquisas mundiais. É aclamado como o patrono da educação brasileira. É amado por diversos educadores e reconhecido como referencial pra muitos na sala de aula. Mas ele também é ironizado e também reconhecido como utópico por uma parte de educadores, de pessoas que não trabalham com a área da educação e até por pessoas que não conhecem sua biografia, nem bibliografia, o que nesses últimos casos percebemos justificável.

4. Marcando o encontro

O processo educativo e artístico se deu no desenvolvimento de aulas-experimentos e aulas-ensaios, das quais se fundamentavam na experimentação das práticas artísticas de Stanislavski (1998, 1999 e 2007) e seguiam as perspectivas da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire (1987). Essas aulas ocorreram enquanto prática extracurricular da escola, no horário do intervalo do almoço e contaram com cerca de mais de cinquenta alunos envolvidos (quantidade que oscilou no decorrer dos encontros).

O processo se deu através da prática do método do *Etiud* de Stanislavski, que segundo Michele Zaltron (2011, 2015) baseia-se na improvisação teatral, colaborando tanto na construção cênica, quanto na construção cognitiva de conhecimentos em teatro no que se refere à pedagogia do ator. Este método se resume na apresentação da ideia de um texto dramático

aos atores do processo e se desenvolve na improvisação cênica desta mesma ideia por parte destes sujeitos, tudo sendo apresentado com o auxílio de um diretor. A não entrega do texto dramático para leitura e decoração de falas, deu aos estudantes a oportunidade de criarem cenas sem saberem ao certo, qual texto interpretavam, o que não os impediu consequentemente de alcançarem lugares - esteticamente e socialmente - atraentes e oportunos de serem abordados na contemporaneidade, tanto quanto conexivos com o texto real.

Para tanto, o professor (que é autor deste trabalho) no decorrer do processo apresentou quatro possibilidades de textos a serem trabalhados, revelando apenas os conteúdos de cada obra. Entre eles destacam-se o brasileiro *Beijo no Asfalto* de Plínio Marcos que retrata a realidade da homofobia e outros preconceitos; os espanhóis *Ubu Rei* de Alfred Jerry, que fala sobre a corrupção na sociedade e o abuso de poder; e *Tartufo* de Molliére que apresenta o contexto do fanatismo religioso e do abuso de fé e crença; e a obra inglesa *A Megera Domada* de Willian Shakespeare que aprofunda temas do cotidiano que envolvem os relacionamentos amorosos, assim como o machismo. Os estudantes em sua maioria optaram pela última obra citada para trabalhar.

Entre as perspectivas stanislavskianas e freirianas o processo se fundamentou numa criação coletiva e de autonomia dos próprios estudantes (FREIRE, 1996), ou seja, durante os encontros não lhes foram impostos texto dramático, nem mesmo leis e normas. Essas verdades absolutas ultrapassadas em vez de colaborarem no processo criativo e educativo, acabariam por limitar e enrijecer a sensibilidade que tanto precisávamos que fosse trabalhada no desenvolvimento do processo, tanto quanto dos próprios sujeitos. Essas regras ultrapassadas fazem parte da sociedade em seus diversos contextos, dos quais aqui citados lembramos a educação bancária (FREIRE, 1987) no contexto escolar, que alcança diversos outros espaços da vida social; e a cena, que ainda atravessa um grande desafio de reconstrução de processos e estéticas na contemporaneidade.

5. Criando laços e afinidades

Amigo é coisa pra se guardar, no lado esquerdo do peito
Mesmo que o tempo e a distância digam "não". Mesmo esquecendo a canção
O que importa é ouvir a voz que vem do coração
Fernanda Brant e Milton Nascimento. 1979

Como consequência do processo os sujeitos envolvidos montaram o espetáculo *Bem Catarina*, uma adaptação realizada de forma coletiva entre os próprios alunos, desenvolvida

através do método do *Etiud* do sistema Stanislavski (ZALTRON, 2010, 2011 e 2015) e apresentada à comunidade escolar.

Com reflexos da realidade do ensino formal e da perspectiva metodológica do *Etiud* utilizada no processo da montagem cênica, o espetáculo apresentou uma estética que conversava com a atualidade, no que se refere às novas tecnologias, a ascensão das redes sociais, aplicativos de comunicação e novas formas de interação possibilitadas através da Internet, basicamente a atmosfera dos participantes do processo (alunos do ensino médio). Também foram abordados temas como feminicídio, machismo e violência doméstica o que conversou com a atmosfera social vivenciada e com a textual da obra *A Megera Domada*, que apresenta a guerra entre as personagens *Catarina* e *Petrucchio.*

Estas perspectivas que surgiram como temas transversais conversaram diretamente com a realidade de muitos sujeitos e conseguiu levantar muitos debates e diálogos no decorrer dos encontros. Estas perspectivas foram levadas em conta atendendo à proposta desfragmentada (MORIN, 2002) que optamos por trabalhar, uma vez que desencadearia outras possibilidades de abordagens de temas relevantes para a sociedade na atualidade, através da experiência com a cena.

6. Pensando e alinhando os discursos

É importante lembrar que caso modificássemos a metodologia muito do que fora alcançado no decorrer desse processo, não chegaria a ser trabalhado. Daí vem a importância de tornar visível a semelhança metodológica presente nas práticas de Paulo Freire e Constantin Stanislavski.

Na maioria das vezes no campo das artes cênicas, Paulo Freire é apresentado em diálogo íntimo com Augusto Boal (1931-2009) por conta do Teatro do Oprimido, vertente teatral brasileira inspirada na Pedagogia do Oprimido; e com o alemão Bertold Brecht (1898-1956) por seu posicionamento político e sua perspectiva dialética, esta influenciadora estética e ideológica do Teatro do Oprimido de Boal. Esta harmonia entre suas perspectivas aparentam explicitamente seu caráter amigável, no entanto, nos propomos neste trabalho, a mostrar a amizade presente entre Freire e Stanislavski, percebidos somente na prática e presente em muitos elementos implícitos de suas práticas, desde os discursos até suas obras.

Se o primeiro que é nascido em 1921, foi um importante educador brasileiro e é forte influência mundial, inspirando até hoje diversos educadores através de suas inúmeras obras e

práticas inspiradoras, o segundo foi um encenador-pedagogo russo (como ele mesmo se intitulava), nascido em 1863, que fundou o TAM e proporcionou uma nova forma de entendimento do ofício do ator, inspirando também diversas pessoas até hoje com suas práticas e metodologias cênicas.

Paulo Freire apresenta a Pedagogia do Oprimido como alternativa de combate à educação bancária de dominação e privatização dos conhecimentos, para tanto questiona sobre a necessidade da promoção de práticas educativas mais sensíveis, que possam dar autonomia aos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (FREIRE, 1996). Stanislavski por sua vez, vivendo em meio a uma realidade teatral baseada nos clichês e estereótipos de sua época, enfatiza a prática artística enquanto espaço de criação, de sensibilidade e de liberdade. Para isso ele ajusta a função do diretor (encenador) tirando a ideia deste enquanto dono do processo, para o de colaborador no desenvolvimento da construção cênica, o que deu ao ator o entendimento e posicionamento de sujeito criador no/do processo. Se antes o ator era mera marionete dos diretores, com Stanislavski estes ganham a chamada autonomia criativa. Essa perspectiva conversa com os ideais freirianos, uma vez que para Stanislavski: "o ator é visto, como um igual" no processo pedagógico (PIACENTINI, 2014, p. 56).

Enquanto Freire enfatiza sobre a importância do enxergar a realidade dos estudantes e o que estes têm a colaborar no processo educativo, Stanislavski dizia o mesmo a respeito de seus atores. Tanto é que o encenador russo até hoje é aclamado como uma das primeiras figuras a apresentar uma respectiva pedagogia do ator, preocupada na formação e na construção de conhecimentos em teatro, especificamente na construção cênica. Daí percebemos a justificativa do termo que o próprio Stanislavski usava sobre seu ofício: o de encenador pedagogo.

Se o método Paulo Freire se preocupa com a formação humana, desde uma nova perspectiva de alfabetização, do letramento até a construção dos conhecimentos mais subjetivos e complexos, o sistema Stanislavski visa organizar a complexidade humana numa forma de interpretar cenicamente esta mesma complexidade. Daí que surgem os métodos dentro de seu sistema, como o auxílio para leitura e a organização das práticas.

Entre as analogias feitas podemos afirmar que ambos citados, são figuras de respeito para as suas respectivas áreas de conhecimento e de colaboração para as demais, pensando na perspectiva desfragmentada do conhecimento apresentada por Morin (2002). Estes são também causas de estranhamento quando não aprofundados, tornando-se alvos de críticas mau estruturadas por sujeitos que conhecem seus nomes apenas por comentários de algumas pessoas

ou por frases de efeito compartilhadas em conversas ou *posts* em redes sociais. Também são efeitos de quebra de um sistema rígido que se sente ameaçado com suas práticas e sonhos de construção de mudanças, em suas áreas de trabalho e no mundo.

7. Abraço de amigos pro que der e vier

Há que se cuidar da vida, Há que se cuidar do mundo,
Tomar conta da amizade, Alegria e muito sonho
Espalhados no caminho: Verdes, planta e sentimento, Folhas, coração, juventude e fé.
Milton nascimento e Wagner Tiso Veiga. 1983

O abraço é um ato que acompanha a realidade social desde séculos e até hoje continua presente nas mais diversas formas de interação e relação humana. Promover um abraço entre um pedagogo brasileiro e um encenador russo surgiu espontaneamente no decorrer do processo relatado e foi expressado em discurso pela primeira vez no final do ano de 2018, e continuou sendo compartilhado durante 2019. Esse discurso se deu durante as oficinas itinerantes de interpretação teatral realizadas na cidade de Manaus, que são frutos do processo educativo e artístico realizado nos anos anteriores (2017-2018). Ofertadas seguindo os mesmos parâmetros metodológicos do processo relatado, estas visam democratizar e compartilhar os conhecimentos construídos durante as experimentações e criações cênicas. Estas oficinas que vem ocorrendo, levam para fora da sala de aula os métodos que foram utilizados nela e promovem a percepção da amizade epistemológica entre estes autores aqui comentados.

Estes encontros atuais (2018-2019) reúnem as práticas libertárias freirianas e formativas stanislavskianas, no que se refere à pedagogia do ator. Justamente por isso continuarão ocorrendo no intuito de potencializar o discurso e diminuir possíveis equívocos. Estas práticas continuarão sendo potencializadas em futuras pesquisas e práticas artísticas a serem desenvolvidas pelo autor deste trabalho, focando desta vez num processo criativo no qual trabalharemos a perspectiva da cultura popular por meio das vivências caipira e sertaneja, atentos à sua potencialidade musical.

Quanto ao abraço continuamos na resistência de promovê-lo em vigília aos acontecimentos macabros atuais que vem ameaçando a educação e cultura brasileira, como fazemos questão de pontuar os ataques a figura de Paulo Freire por parte do atual Governo Federal. Essa vigília se concentra também na luta contra a censura, o projeto da Escola Sem Partido (EsP) (FRIGOTTO, 2017), aos cortes de investimentos às universidades públicas, a retirada das bolsas de mestrado e doutorado, as agressões à pesquisa no país e a todos os

pensamentos preconceituosos e violentos que matam vários cidadãos diariamente. Na esperança de respostas mais sensíveis, artísticas, educativas e criativas; bem distantes dos contextos do armamento e da segregação, mas bem perto de uma educação pública, popular e democrática, esperamos que este relato colabore no incentivo e na multiplicação de práticas e ações semelhantes, de aspectos da liberdade defendida por Stanislavski e Paulo Freire.

Referências

COSTA, Diogo Ramon da S. **Montagem cênica no ensino médio: Uma experiência de criação poética, artística e pedagógica através do *Etiud* de Stanislavski.** Manaus: Repositório da Universidade do Estado do Amazonas - UEA, 2018a. Disponível em: http://repositorioinstitucional.uea.edu.br.

_____. **Aulas-experimentos de interpretação teatral no ensino médio: o *Etiud* de Stanislavski como procedimento metodológico.** Ações políticas de/para enfrentamentos, resistências e recriações. Anais do XXVIII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil e VI Congresso Internacional dos Arte/Educadores. Brasília, DF, 2018b, p. 1839-1854. Disponível em: https://www.faeb.com.br/anais-confaebs/.

_____. **Abraço Pedagógico entre Paulo Freire e Stanislavski através de um Processo Educativo-Artístico.** Anais do III Encontro da Cátedra Paulo Freire da Amazônia, IV Fórum de Leituras de Paulo Freire na Região Norte e XV Jornada Paulo Freire. Belém: Universidade do Estado do Pará – UEP, 2019. (No sebo da Editora responsável e Comissão organizadora).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à Prática Educativa.** Editora Paz e Terra (Coleção Saberes), 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola 'sem' partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.** Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017, p. 144.

INSTITUTO PAULO FREIRE. **Paulo Freire: Uma biobibliografia.** Moacir Gadotti (Org.). São Paulo: Cortez Editora, 1996.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro** / Edgar Morin: tradução de Catarina Eleonora F. da Solva e Jeane Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 6. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

PIACENTINI, Ney. **Stanislavski revivido.** 1. Ed. São Paulo: Giostri, 2014.

STANISLAVSKI, Constantin. **A Construção da Personagem.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

_____. **A Preparação do Ator.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **El trabajo Del actor sobre si mesmo en el proceso creador de la vivencia.** Barcelona: Alba Editorial, 2007.

ZALTRON, Michele Almeida. **Imaginação e desconstrução em K. Stanislávski** / Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Arte e Comunicação Social, 2011.

_____. **A imaginação no método das ações físicas de K. Stanislávski.** VI Congresso e Pesquisa e Pós-Graduação de Artes Cênicas 2010.

_____. In: **A prática do *etiud* no "sistema" de Stanislavski.** Questão de Crítica. Vol. VIII, nº 65 agosto de 2015.

UM RELATO SOBRE PROVOCAÇÕES A RESPEITO DA NEGRITUDE NA CENA TEATRAL UNIVERSITÁRIA MANAUARA E NÃO UNIVERSITÁRIA

Daniely Jesus de Souza Lima[1] – UEA/ESAT
Keven Sobreira Ferreira[2] – UEA/ESAT

Resumo
O presente artigo consiste em um relato de experiência coletivo desenvolvido por dois artistas: Daniely Lima e Keven Sobreira a respeito das ações do Coletivo NEGRA realizado no período de outubro de 2016 a 2017, que visava formar um coletivo teatral negro para discorrer sobre questões da negritude amazônica a partir da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). O que resultou na montagem e releitura da cena "Gritaram-me negra", da atriz peruana Victoria Santa Cruz, que foi apresentada em diversos espaços da cidade de Manaus-AM. As reflexões a respeito da negritude no contexto acadêmico amadureceram depois da concretização prática do desejo: apresentações da cena em diversos contextos e aliada ao âmbito universitário. Dentre elas, a descoberta que não éramos pioneiros, a desmistificação de uma padronização da identidade negra no campo interpessoal que apenas se justifica na perspectiva política e o interesse coletivo a respeito da temática da negritude no contexto manauara urbano.
Palavras-chave: Negritude. Teatro. Universidade.

Introdução

Essa escrita parte de duas vivências distintas dentro do mesmo processo *Gritaram-me Negra* (2016/2017) que pretendia abordar a temática étnico racial no contexto criativo teatral.

Dentre os recortes, a perspectiva geográfica, no caso a cidade de Manaus - AM, era o eixo central dessa pesquisa, devido ao tão abordado silenciamento da negritude manauara. Portanto, por se tratar de dois olhares distintos, vimos a necessidade de produzir um texto traduzisse inclusive gramaticalmente as especificidades de cada autor. Dessa forma, isso justifica a alternância de pessoas do discurso/tempos verbais. Pois entendemos que ambos os autores estão inseridos em campos similares e também distintos e que respeitar isso é justamente valorizar os saberes construídos nesse percurso.

[1] Acadêmica finalista do curso de Bacharelado em Teatro pela Universidade do Estado do Amazonas - UEA/ESAT. Danielylimateatro@gmail.com
[2] Artista e Professor formado pela UEA/ESAT. kevensobreira@gmail.com

Um jovem negro e as políticas públicas do seu tempo.

Eu me chamo Keven Sobreira e gostaria de iniciar falando sobre conquistas do final do século XX e início do século XXI. As principais conquistas do período recortado por nós foram o artigo quinto da carta magna brasileira de 1988 que criminalizou o Racismo, a instituição do Estatuto da Igualdade Racial lei 3.198/2000, a participação na III Conferência Mundial Contra o Racismo (2001), os diversos fóruns Estaduais de Educação e Diversidade Étnico-Racial promovidos pela Coordenação Geral de Diversidade e Inclusão Educacional em parceria com outros setores sociais (2003 adiante), a atuação da Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e a implementação da lei 10.639/03 e a posterior lei 11.645/08 que incluiu a perspectiva indígena nos conteúdos da Educação brasileira. (CAVALLEIRO, p.66, p. 111, 2005). Esse período após os anos 2000 são interpretados pela prof.ª Mª Arlete Anchieta da Silva e o pesquisador Gláucio da Gama Fernandes da seguinte forma:

> A preocupação do Estado brasileiro em alterar sua postura frente a grupos discriminados levou à criação de órgãos dentro da estrutura governamental que respondem pela implementação, acompanhamento e controle de políticas de ação afirmativa. Dentre eles encontra-se a SECAD a quem cabe formular e implementar políticas públicas de diversidade e inclusão educacional. (SILVA e FERNANDES, p.254, 2011).

A mudança de postura estatal frente à reivindicação histórica do direito à Educação para todos, principalmente afrodescentes/negros e indígenas, foi concretizando-se no mesmo período em que eu mesmo maturava-me. Nascido no ano de 1994, na cidade de Manaus-AM. Cresci durante esse período fértil de debates sobre as relações étnicas-raciais na esfera política e social. Entretanto, essa fertilidade não barrava as problemáticas e efeitos do racismo na minha infância. Havia uma não aceitação do meus fenótipos mais negros. Dentre várias ações racistas que causavam essa auto rejeição, a representatividade negativa do negro na mídia era o que mais contribuía com a minha insatisfação primária, pois boa parte do meu lazer, e dos meus colegas de escola, estava em consumir o entretenimento das redes de telecomunicações nacionais. De acordo com os estudos[3] de Eliane S. Cavalleiro:

[3] O recorte geográfico onde ocorreram esses estudos da Eliane S. Cavalleiro sobre o Racismo em âmbito escolar foi a cidade de São Paulo.

> Foi possível comprovar que a existência do racismo, do preconceito e da discriminação raciais na sociedade brasileira e, em especial, no cotidiano escolar acarretam aos indivíduos negros: auto-rejeição, desenvolvimento de baixa auto-estima com ausência de reconhecimento de capacidade pessoal; rejeição ao seu outro igual racialmente; timidez, pouca ou nenhuma participação em sala de aula; ausência de reconhecimento positivo de seu pertencimento racial; dificuldades no processo de aprendizagem; recusa em ir à escola e, consequentemente, evasão escolar". (CAVALLEIRO, p.12, 2005).

A partir da análise exposta, seria possível, também, refletir sobre a contribuição dessas problemáticas no dificultamento sistêmico do acesso de pessoas negras à Universidade. Inclusive, esse aspecto do acesso à Universidade foi um campo de bastante atuação governamental do recente período progressista citado anteriormente.

Felizmente o Racismo não conseguiu fazer com que eu entrasse para a dura estatística de evasão escolar, porém tive e tenho de curar as outras consequências assertivamente citadas por Eliane S. Cavalleiro (2005). Mas nem só de violências foram feitas a minha vida escolar e infância, houveram muitas formas esperançosas de viver, e muitos motivos para sorrir, inclusive coletivamente. Mas dentre os conflitos, o conflito racial foi uma problemática existente que gerou reações que só começaram a ser problematizadas e, consequentemente, superadas no final do ensino médio (2010, 2011, 2012), após o meu contato com coletivos[4] do movimento negro que me apresentaram teses e olhares que dissecavam e combatiam o racismo, como: Abdias do Nascimento (1978), Lélia Gonzalez (1982) e Kabengele Munanga (1999). A partir daí começou a ser gerido o desejo de abordar as questões identitárias em minhas criações teatrais e esse período de maturação coincidiu com minha ingressão na Universidade[5] (2013).

Uma das tantas vozes femininas negras de Manaus

Sou Daniely Lima, e entendi situações racistas na minha construção identitária desde muito cedo, inclusive na universidade. Para Frantz FANON (2008 p.55), o sentimento de incômodo e inferioridade dentro do espaço acadêmico, que muitas vezes é branco e elitista, se dá pelo olhar que eu tinha sobre mim e as problemáticas psicopatológicas[6] do indivíduo negro

[4] Dentre esses coletivos com os quais estive em contato estão: O projeto Olhares Urbanos, que era um projeto que oferecia cursos relacionados ao audiovisual em escolas públicas das periferias de Manaus, e que também tinha uma ligação com o Coletivo feminista baré. O fórum de Juventude Negra (FOJUNE-AM) e os seus Periferia Viva os quais foram fundamentais para minha formação crítica a respeito das relações étnicas-raciais.

[5] Eu ingressei no curso de Licenciatura em Teatro na Escola Superior de Artes e Turismo da Universidade do Estado do Amazonas. (ESAT-UEA).

[6] Psicopatologia é a área do conhecimento que classifica e explica as modificações comportamentais e de personalidade de um indivíduo e que muitas vezes pode ocasionar sofrimento. Vale salientar aqui, que para Fanon,

na sociedade, provocados pela colonização. Resquícios de negação e demonização de qualquer característica do indivíduo negro e da cultura negra. Fui me reencontrando e me reconstruindo ao entrar na Universidade e fui percebi a necessidade sobre pensar o feminismo negro para além somente da minha vida pessoal, mas também pela minha atuação artística na sociedade.

Eu vivi toda a minha infância e adolescência à sombra da expectativa da mulata, conceito racista que, segundo Djamila RIBEIRO (2018,p.141) era usado no período escravista para designar as pessoas negras que nasciam dos estupros cometidos pelos senhores das casas grandes nas mulheres negras que foram escravizadas. Mula é o cruzamento de cavalo com mula, ou jumento com égua. Hoje esse termo é utilizado para classificar mulheres negras de pele clara. Não corresponder às expectativas da mulata, fez com que no decorrer da minha construção identitária, eu me odiasse e não me reconhecesse enquanto indivíduo. Todas essas violências geradas me fizeram, nesse percurso, questionar algumas dessas problemáticas e, a partir daí, percebi o feminismo negro como voz necessária para minha existência de forma engajada e interessada.

O coletivo Treta Preta Cenográfica: uma breve apresentação do debate étnico racial no contexto histórico Manauara.

Antes de relatar as ações do coletivo teatral no debate étnico-racial é necessário abordar o tratamento histórico dessa temática no contexto geográfico em que estamos inseridos. Aqui, em Manaus, que é o recorte que atuamos e portanto podemos discorrer, existia um mito sobre a ausência da presença negra na formação e, consequentemente, no presente no Estado do Amazonas. Recentemente, houveram vários estudos, de várias áreas do conhecimento, que procuraram analisar esse aspecto e desconstruir esse mito do senso comum. Dentre esses olhares está a vasta pesquisa da pesquisadora Patricia Melo Sampaio que procura destrinchar o fenômeno que ela denomina como silêncio sobre a presença negra no Amazonas (SAMPAIO, 2011, p.8).

Esse silenciamento que diluía-se no senso comum local era, segundo os estudos de Patricia Sampaio, uma consequência, principalmente, das relações e estruturas econômicas do período colonial e provinciano de nosso estado. E, mesmo que na esfera econômica o trabalho escravo negro tenha sido numericamente inferior em comparação com outras regiões da colônia

as violências geradas ao indivíduo negro ao longo de sua vida, podem provocar esses problemas, e no caso de milhares de jovens negras, uma dessas violências é somente ter referências brancas ao longo da vida, impedindo a concepção positiva sobre si mesma, segundo Neusa Santos SOUZA (1983).

portuguesa, o nosso Brasil, Patricia Sampaio alerta a partir do olhar de Regina Almeida (1988) para o perigo interpretativo que fomentou essa falácia que tenta apagar a presença negra em nossas terras. Em suas palavras,

> Quando se trata de escravidão na Amazônia, o mais comum é iniciar com uma ressalva. A maioria dos trabalhos assegura que o uso da escravidão negra foi pouco significativo na economia amazônica do século XVII e primeira metade do século XVIII. Regina Almeida pontua que, para compreender essa limitação, é preciso considerar a própria configuração do sistema econômico da região onde predominava a ocupação através de uma população branca reduzida e uma importante carência de capitais, agregando-se ainda a existência de uma abundante população indígena passível de engajamento na produção através de formas de trabalho compulsório. (SAMPAIO, 2011, p.15).

A análise e, portanto, a presença negra na região amazônica não se limita ao trabalho escravo do período colonial, mas é inegável a importância de observar esse fator econômico-histórico para traçar linhas interpretativas com o presente. E dentro desse panorama apresentado anteriormente é que estamos inseridos, uma sociedade cada vez mais diversa. Principalmente com a chegada dos imigrantes haitianos (A partir de 2010), e com a recente e crescente imigração venezuelana (A partir de 2016). Portanto, dentro desse cenário plural mais o agravante da crise política nacional surgiu o processo de remontagem do poema cênico gritaram-me negra, do então Coletivo NEGRA, que teve início em novembro de 2016, em um momento muito próximo da ingressão de ambos os autores na Universidade Pública.

O inicio do processo: crise política e oportunidade de debate étnico racial na universidade

O período político de 2016 foi um momento bastante conturbado, que reverberou no cotidiano do espaço acadêmico em que estávamos inseridos, através de debates, eventos e ações. Nós, os autores, ainda estávamos reconhecendo-nos dentro das relações naquele espaço, e fomos envolvidos pela crise política que se instalou no país antes, durante e depois do controverso impeachment da presidenta Dilma Vana Rousseff. A troca de programa político no âmbito federal/nacional., por uma agenda neoliberal, tornou-se a pauta principal da ESAT-UEA, e nós não fugimos dela. Por Neoliberalismo definimos segundo Achille Mbembe, como:

> [...] uma fase da história da Humanidade dominada pelas indústrias do silício e pelas tecnologias digitais. O neoliberalismo é a época ao longo da qual o tempo (curto) se presta a ser convertido em força reprodutiva da forma dinheiro. Tendo o capital atingido o seu tempo de fuga máximo, desencadeou-

> se um movimento de escalada. O neoliberalismo baseia-se na visão segundo a qual todos os acontecimentos e todas as situações do mundo vivo (podem) deter um valor no mercado. Este movimento caracteriza-se também pela produção da indiferença, a codificação paranóica da vida social em normas, categorias e números, assim como por diversas operações de abstrações que pretendem racionalizar o mundo a partir de lógicas empresariais. (MBEMBE, 2014, p.13)

Na ESAT-UEA ocorreu o movimento Ocupa ESAT, realizado no período de 2016, e visava manifestar um repúdio à proposta econômica de congelamento de investimento em Saúde e Educação, a famosa Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 55 ou PEC 241, do governo que assumia o poder após o impeachment. Foi neste contexto em que os autores se conheceram.

Durante a ocupação, os alunos faziam programações artísticas, oficinas e rodas de conversas. Então, percebemos que era um ótimo momento para discutir sobre aquilo que empiricamente denominávamos de o silenciamento da perspectiva negra na cena teatral universitária e não-universitária. No primeiro momento, divulgamos uma chamada a, principalmente, universitários e artistas negros para nos encontrarmos e criarmos uma cena que facilitasse essa discussão étnica-racial naquele momento de reivindicação de direitos. Reunimo-nos entre, aproximadamente, uma dezena de universitários negros da ESAT-UEA e da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Após esse encontro decidimos encenar o poema Gritaram-me negra da poetisa Victoria Santa Cruz, negra e peruana.

A escolha do poema: breve análise de *Gritaram - me Negra*

O poema Gritaram-me Negra aborda sobre o processo de construção da identidade negra, que surge a partir da discriminação e tornar-se valorizada após o auto empoderamento do sujeito violentado anteriormente. E, no caso do poema, esse sujeito é uma mulher negra. Primeiramente, houve uma identificação unânime dos integrantes do Negra com o primeiro eixo da dramaturgia da cena, que referia-se às práticas racistas. Nós enxergávamos as nossas próprias vivências nos versos iniciais, e isso fomentou o processo de discussão inicial. Seguidamente, o desfecho da cena/poema em uma perspectiva de valorização da negritude estava em consonância conosco e, além do mais, acreditávamos ser altamente pedagógico partilhar uma visão esperançosa em um momento tão pessimista que foi o ano de 2016.

Em cada ação que promovíamos como ensaios, leituras coletivas ou até mesmo encontros informais, nos vinha, no campo mais subjetivo, um sentimento de comunhão consigo

mesmo e com o social por estarmos trilhando um caminho político pouco revisitado em nosso contexto, o debate racial. Estávamos sob um guarda-chuva que nos acolhia mas também podia nos limitar, a negritude. Logo com o decorrer da vivência surgiram os conflitos que mostraram-nos o quanto tínhamos experiências e olhares totalmente diferentes, e portanto íamos desconstruindo a ideia ingênua e simplória sobre a identidade racial. Foi aí que começamos empiricamente a perceber que biologicamente o negro, assim como o branco, são uma abstração inexistente, e que as identidades raciais só faziam algum sentido a partir do aspecto político. E que mesmo assim, começamos a compreender que a homogeneização da identidade negra era perigosa caso não fosse debatida. Então, começaram a surgir questionamentos a respeito do requisito, implicitamente, presente: a composição do grupo apenas com atores negros.

Um coletivo somente de atores negros?

Acabamos decidindo que, na reencenação do Gritaram-me Negra, seria apenas com atores negros, mas que em outros processos, pois pretendíamos continuar com o coletivo, iríamos rever essa questão. Até porque em nossa produção haviam pessoas não-negras. Assim demos início ao processo com poucos ensaios, não supervalorizamos questões técnicas referentes a cena, mas nos preocupamos com a formação política do nosso discurso coletivo e individual. Afinal, o objetivo principal era ir ao encontro das pessoas para discutir sobre essa temática naquele em que as discussões políticas ferviam nas ruas. E, assim, a partir de apresentações na própria Ocupação da Universidade, começamos a receber convites de diversos espaços. Dentre eles estavam convites de apresentação em festas comunitárias, escolas públicas, projetos de extensão da universidade, disciplinas de cursos, protestos e manifestações políticas e em espaços da Secretaria de Cultura do Estado do Amazonas, como o espaço Casa Museu Eduardo Ribeiro, que foi a casa do primeiro governador negro do Amazonas.

Coletivo Negra em cena: apresentações em festejos e espaços de discussão étnica racial

Uma das vivências que contribuiram para a construção identitária e artística do próprio grupo, se estabeleceu quando fomos convidados para os festejos em comemoração ao dia da consciência negra na quadra da Vila Mamão em Manaus, AM em novembro de 2016. Período em que ainda acontecia a ocupação da ESAT. Fomos conduzidos a um processo fenomenológico de percepção de nós mesmos a partir do outro, sendo inerentemente sujeito e

objeto de devir[7] no mundo, por meios das diversas expressões artísticas e manifestações culturais presentes no evento, que nos foram negadas enquanto processo histórico de apagamento da ancestralidade negra. E que naquele momento nos era reapresentado. Pois,

> O problema é compreender estas relações singulares que se tecem entre as partes da paisagem ou entre a paisagem e mim enquanto sujeito encarnado, e pelas quais um objeto percebido pode concentrar em si toda uma cena, ou tornar-se a imago de todo um segmento de vida. (MERLEAU, p. 84)

Este artigo tem o anseio de para além da análise do processo criativo do Coletivo Negra, descrever como se deu os nossos processos de descoberta identitária individual a partir de um coletivo. No caso, de artistas pesquisadores negros na cidade de Manaus-AM, que desenvolveram/desenvolvem trabalhos com a temática étnico-racial, e, consequentemente, o amadurecimento de nossas percepções a respeito dessa linha de pesquisa passado três anos da experiência vivida.

Pioneirismo

No decorrer da vivência havia um sentimento, primevo, de um certo pioneirismo considerando o contexto geográfico em que estamos inseridos. Mas, logo nos primeiros estudos fomos percebendo que não éramos pioneiros. Pois, haviam outros grupos de teatro, em outros tempos históricos que já haviam discorrido teatralmente sobre a questão racial. Esse duo Teatro e debate étnico-racial é inclusive um dos principais motores do Movimento Negro na esfera nacional. A esse respeito relata o pesquisador Sales Augusto dos Santos,

> [...] ao perceberem a inferiorização dos negros, ou melhor, a produção e a reprodução da discriminação racial contra negros e seus descendentes no sistema de ensino brasileiro, os movimentos sociais negros (bem como os intelectuais negros militantes) passaram a incluir em suas agendas de reivindicações junto ao Estado Brasileiro, no que tange à Educação, o estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira. Parte da reivindicação já constava na declaração final do I Congresso do Negro Brasileiro, que foi promovido pelo Teatro Experimental do Negro (TEN), no Rio de Janeiro, entre 26 de agosto e 4 de setembro de 1950. (SANTOS, 2005,p. 23).

[7] Vir a ser, torna-se; devenir. (...) Transformação incessante e permanente pela qual as coisas se constróem e se dissolvem noutras coisas.(...) (FERREIRA, p. 672)

Portanto, desde a gênese da organização civil/política de temática racial no contexto brasileiro o teatro era um saber aliado, tendo papel fundamental em ações emblemáticas como a citada anteriormente. Ao mesmo tempo ter conhecimento desse aspecto nos tirava da ilusão e da tentação egóica sempre presente, também nos motivava em apresentar para a militância política convencional e, para a sociedade em geral, outras formas de dialogar sobre assuntos como a negritude, forma mais sensível, artística, teatral. E, portanto, uma comunicação estética, plural, que vai além da esfera verbal.

E agora? Gritamos negro, também

Dentre o nosso desejo coletivo de promover um diálogo sobre o teatro negro na cidade de Manaus e sobre os artistas negros aqui presentes, qual terá sido o aprendizado que ficou mais nítido após o processo de apresentações? Sem dúvidas, foi a complexidade do substantivo negro, inclusive, quando o aliamos às práticas artísticas. A raça não é um conceito simplório, a sua construção é analisada por diversos olhares que, de certa forma, nos atravessaram durante a nossa prática artística. Mas, só foram amadurecidas depois desse momento, pois todos os conflitos gerados na vivência nos levaram até a essa complexificação. Para melhor compreensão vamos acionar Achille Mbembe novamente,

> A raça é uma das matérias-primas com as quais fabricamos a diferença e o excedente, isto é, uma espécie de vida que pode ser gasta ou passada sem reservas. Pouco importa que ela não exista enquanto tal, e não só devido à extraordinária homogeneidade genética dos seres humanos. Ela continua a produzir efeitos de mutilação, porque, originalmente, é e será sempre aquilo em nome do qual se operam fissuras na sociedade, se estabelecem relações tipo guerreiro, se regulam as relações coloniais, se repatriam e se prendem pessoas cuja vida e cuja presença são consideradas sintomas de uma condição limitada, e cuja pertença é contestado porque provém, nas classificações vigentes, do excedente.(MBEMBE,2014,p.70).

Esse olhar crítico a respeito do conceito de raça, no geral, nos faltava. Durante as práticas nos relacionamos com muitas maneiras diferentes de entender e militar no campo do debate étnico-racial. Algumas posturas e posições nos assustavam pelo efeito anti dialógico e segregador que acabavam resultando. E, mais, encaravam as identidades raciais como um dado imóvel, petrificado e prescrito. Daí, surgia a nossa quimera sobre o desejo de dialogar versus a visão estática da identidade negra segundo alguns estudos em alta naquele momento. Hoje estamos percebendo que ter entendimento simplório sobre a temática racial pode nos aprisionar

em espaço predeterminados e que, na verdade, são moldes fundados no período colonial, mesmo que encapuzados com as melhores intenções. Aliás, o nosso desejo sempre foi, inclusive devido a nossa linguagem artística (o Teatro), dialogar com diversas pessoas em diversos lugares sobre a diversidade cultural e étnica.

Então, desenvolver uma prática teatral que discorre, também, sobre a temática étnica-racial pode tornar-se perigosa quando, inconscientemente ou não, enclausura-nos na condição de existência excedente em detrimento de uma visão apaixonada mas, terrivelmente, "biologizada" sobre as identidades raciais e, consequentemente, culturais. Começamos a perceber isso na prática, quando miramos nas nossas constantes divergências internas no grupo. Inicialmente achávamos que por sermos negros teríamos apenas semelhanças, mas, logo percebemos que dentro do rótulo negro haviam várias nuances, e que se estávamos valorizando uma cor, ao destacarmo-nos nela, justificaria-se na reivindicação de direitos na esfera política. Dessa forma, os estudos de Achille Mbembe têm nos auxiliado na construção dessa postura frente a questão racial, inclusive, na cena.

Em seu livro Crítica da Razão Negra (2014), Mbembe apresenta um olhar muito maduro a respeito do substantivo negro, contribuindo para que tenhamos uma visão crítica e, assim, possamos construir uma atuação contemporânea efetiva quando trata-se de raça. Quando não pretendemos ampliar o diálogo racial, esteja em que esfera estiver, tornamo-nos os sujeito detentores da raça. E é para alertar-nos sobre o perigo dessa escolha que Mbembe disseca o processo de construção do negro a partir das metrópoles coloniais europeias e, seguidamente, os impérios capitalistas estadunidenses. Ao mesmo tempo, mais do que nunca precisamos ser estimuladores dos diálogos sobre as relações raciais, com o quóruns ampliados, precisamos desenvolver essa capacidade inclusive na esfera teatral. Afinal,

> Nesta época de guerra infinita e de várias expressões do regresso do colonialismo, uma crítica como esta ainda faz muito sentido. Torna-se, aliás, indispensáveis nas condições contemporâneas, tanto nas questões de cidadania, presença de estrangeiros e de minorias entre nós, figuras não europeias do devir humano, como no conflito dos monoteísmos e também na globalização. [...] Mas, como vemos em certa crítica negra moderna, a proclamação da diferença é apenas um momento de um projeto mais vasto - de um mundo que virá, de um mundo antes de nós, no qual o destino é universal, um mundo livre do peso da raça e do ressentimento e do desejo de vingança que qualquer situação de racismo convoca. (MBEMBE, 2014, p. 266, 306.).

Dessa maneira, quando nos propomos a construir um olhar crítico sobre a raça, podemos cair em uma relativização, inclusive, do Racismo. E, consequentemente, uma desqualificação das ações dos movimentos sociais acerca da perspectiva racial, o chamado Movimento Negro. Inclusive, essa postura está em voga no atual cenário político brasileiro. Quando divulgamos o viés predator da raça a partir de uma análise histórica do colonialismo, como é o caso do estudo de Mbembe (2014), não queremos contribuir com alienação dos problemas causados, também, por práticas sistemáticas racistas. Pelo contrário, estamos entendendo que nossa militância no campo racial deve ser encarada como uma etapa rumo a ascensão coletiva de Humanidade (MBEMBE, 2014, p.272)., e não como uma condição pétrea chancelada pela cor de nossas peles. Hoje, acreditamos que incentivar o aprofundamento crítico sobre a raça nos levará a construir olhares e posturas que não reforçarão nenhuma fronteira, e nem construirão muros de nenhuma cor.

Referências

CAVALLEIRO, Eliane S. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo. In :BRASIL. **Educação anti-racista:** *caminhos abertos pela lei federal nª 10.639/03/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.* - Brasília: Ministério da Educação, 2005.

_____Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.In :BRASIL. **Educação anti-racista:** *caminhos abertos pela lei federal nª 10.639/03/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.* - Brasília: Ministério da Educação, 2005.

FANON, Frantz**. Pele negra, máscaras brancas** / Frantz Fanon ; tradução de Renato da Silveira . - Salvador : EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: 1999.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra.** Lisboa: Editora Antígona, 2014.

Me gritaron Negra! A poeta Victoria Santa Cruz. **Geledés**, 2013. Disponível em:<https://www.geledes.org.br/me-gritaron-negra-a-poeta-victoria-santa-cruz

Acesso em: 20.07.2019

MERLEAU PONTY, Maurice, 1908-1961. **Fenomenologia da percepção** / Maurice Merleau- Ponty - 2 - ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1999.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** / Djamila Ribeiro. 1 ed. São Paulo: Companhia das letras. 2018.

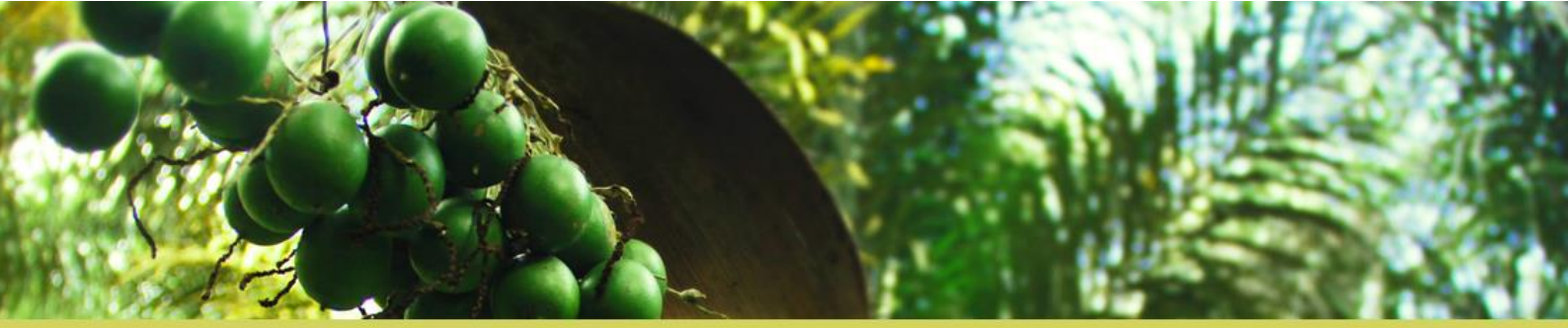
SANTOS, Sales Augusto. A lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In :BRASIL. **Educação anti-racista:** *caminhos abertos pela lei federal nª 10.639/03/*

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. - Brasília: Ministério da Educação, 2005.

SAMPAIO, Patricia Melo. Escravos e escravidão africana na Amazônia.In: **O fim do silêncio:** presença negra na Amazônia/ Patrícia Melo Sampaio (Organizadora). - Belém: Editora Açaí; Cnpq, 2011.

SILVA, Arlete Anchieta; FERNANDES, Gláucio da Gama. Braços que remam nas águas do Rio Negro rumo ao PROUNI**:** Acadêmicos Afrodescendentes do Amazonas. In: **O fim do silêncio:** presença negra na Amazônia/ Patrícia Melo Sampaio (Organizadora). - Belém: Editora Açaí; Cnpq, 2011.

SOUZA, Neusa Santos. **Torna-se negro:** as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social / Neusa Santos Souza. - Rio de Janeiro: Edição Graal, 1983.



RODAS DE CONVERSA

Grupo de Trabalho
Formação de Professores

A COMPREENSÃO DOS SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO E PRÁTICA DA DANÇA

Taciana Gomes[1] – Grupo de Pesquisa UFPE/URPE/FUNDAJ/ GPCAE
Arnaldo Siqueira[2] – Grupo de Pesquisa UFPE/UNICAMP/GEPETO

Resumo
O presente texto tem como objetivo refletir e problematizar o que é preciso saber para a formação e prática da dança, compreendendo as relações entre os saberes docentes, o ensino, concepções sobre o contexto educativo e a formação de professores. Para isso, também considera as experiências artísticas e individuais antecedentes ao processo formativo e discorre sobre os procedimentos de atualização nas legislações educacionais, que propõem a relação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, sugerindo superar a fragmentação hipotética entre ação-pensamento do ser humano, e, diante de tudo, ressaltar a função do professor de dança nesse processo de transição.
Palavras-chave: Formação. Saberes docentes. Dança.

Introdução

> *ARTE. É uma força poderosa que enverga o eixo das agendas. Um alarido mudo. Um inventário de tecidos. Fica na curva que o vento faz sem que se perceba. Está como a poeira da luz que atravessa o vidro. É a liberdade de João nos descampados de Maria. É o dedo engilhado do anjo no meio da fonte fria. Serve para causar cãibras nos membros do parlamento e fazer malabares no alto de edifícios. Fica em todo canto e por aí pelos cantos. Mas é preciso abrir os olhos e os poros dos olhos: para ver* (ESTERLIU – Noites Invernadas, Garanhuns, 2019).

Discorrer acerca da formação docente especialmente em dança, como tema escolhido para a construção deste texto, nos inspirou refletir sobre certos aspectos que percebemos

[1] Taciana Gomes. Artista-docente formada em Licenciatura em Dança pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, com atuação no ensino de dança para crianças, jovens e adultos. Em projetos culturais de formação e programação artística tem atuado como professora, produtora e coordenadora pedagógica. Como pesquisadora desenvolveu o estudo Aprendizagem profissional: uma investigação sobre os saberes docentes mobilizados na prática do ensino da dança (2019). Atualmente integra o Grupo de Pesquisa em Estudos Culturais-GPECAE, da Fundação Joaquim Nabuco, e o Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Diversidade Cultural, da UFPE. taci.g.danca@hotmail.com

[2] Arnaldo Siqueira. Coordenador do projeto Cena Educa de formação técnica e artística, é professor e atual coordenador do Curso de Licenciatura em Dança da UFPE e membro do Grupo de Pesquisa Topologias do Espetáculo: arte e identidade contemporâneas (CNPQ) da Pós-Graduação em Artes da Cena (PPGAC), do Instituto de Artes-IA, da Unicamp-SP. Autor de vários artigos e 4 livros sobre a dança em Recife é também diretor artístico do Festival Cena CumpliCidades em Olinda/Recife. arnaldosiqueirajr@gmail.com

imersos na amplitude dessa área, além da premência de construirmos "janelas" que provoquem a reflexão, acesso e disseminação de questões emergentes que podem apontar a dança como uma área potente a ser cada vez mais, experienciada e investigada. Assim, o tema sobre o ensino de dança tem uma abordagem ampla, recorrente do leque de possibilidades e cumprimento das finalidades dispostas para uma formação plena também relacionada à Educação Básica de nossa atual conjuntura, nos remetendo a uma perspectiva crítica e política ainda dependente da ativação de políticas públicas que atendam à essas necessidades e condições basais.

Temos como objetivo refletir e problematizar o que é preciso *saber* para a atuação prática no ensino de dança, e que, ao fazermos escolhas, dilatamos nosso ponto de vista acerca do trabalho implicado, entendendo-o também enquanto um processo que integra o ser-pensar-agir individualmente e o ser-pensar-agir em sociedade, em um mundo plural, que é composto simultaneamente por seres individuais e sociais. Diante disso, surge ainda "ilusões dicotômicas" sobre o fazer pedagógico refletido na realidade e imerso em uma teia crescente de múltiplas relações intrínsecas a ele, apenas aparentemente duais, como é o caso de ensino *e* aprendizagem, teoria *e* prática, e, em nosso caso, de uma prática artística *e* pedagógica. Sabe-se que esses são alguns dos paradigmas discutidos, contudo, estamos nos referindo a uma linha tênue presente nessas questões e como isso está implícito ou explícito na prática.

Como foi dito, o campo é amplo e as discussões em torno dele, ainda maiores. Por essa razão, indo mais diretamente ao assunto, tivemos como base, para compor nosso horizonte teórico, os autores citados a seguir. Quando buscamos compreender a relação dos saberes docentes, o ensino da dança, concepções sobre o contexto educativo e a formação de professores, fomos ao encontro de Maurice Tardif, Isabel Marques, Paulo Freire, Philippe Perrenoud, Moacir Gadotti, Jorge Larrosa Bondía, Thomaz Tadeu da Silva e alguns poetas e/ou poetisas que não nos escaparam por seus olhares sobre o mundo, sobre nossa presença nele, como o afetamos e nos permitimos ser afetados.

A formação docente e reflexões recorrentes

> *Devemos tomar consciência e refletir sobre a qualidade de nossos recursos (saberes), devemos lutar por algo melhor para todos os nossos alunos e para nossa realização enquanto profissionais que escolheram o magistério como sua forma de trabalho e da participação social* (PERRENOUD, 2001, p.09).

Embebidos nisto, é preciso atender à algumas emergências em torno do processo formativo como: repensar, pesquisar, propor, possibilitar infinitas formas de conhecer e se conhecer através da dança; pois como disse Gadotti (1987), "a tarefa do pensamento é fazer aflorar questões". Assim, entender a dança como um campo fértil de conhecimento, através do qual somos capazes de realizar escolhas e aflorar questões condizentes com cada contexto e finalidade. Logo, necessitamos de ferramentas para isso, que entendemos como *saberes* que conduzem nossas ações.

Partindo dessas nossas escolhas, e tendo como objetivo dilatar a discussão sobre o trabalho processual que integra o ser-pensar-agir individualmente e o ser-pensar-agir em sociedade e em um mundo plural e vivenciar experiências com a dança que possibilite o ser-estar em seu sentido existencial mais amplo, é propor ao/com/para o outro a construção de significados e símbolos pessoais. Neste caso, segundo Bondía (2002, p.19) "existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar a educação a partir de um par *experiência/sentido)*". Ao recorrer a experiência, ainda segundo o autor, "é o que nos passa, que nos acontece, o que nos toca". [...] E mais, excesso de informação não é experiência, ela é o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Logo, quando significativa, proporcionará outras situações experienciais porque haverá sentido.

A formação do professor de dança, os saberes docentes e o comprometimento destes na prática, nos impulsiona a discorrer sobre esses assuntos para compreendermos "o que é preciso 'saber' para ensinar dança". Além disso, a consciência de que estes saberes quando relacionados com algumas das demandas formativas descritas nas leis de políticas públicas, têm como função direcionar o processo de ensino-aprendizagem ao desenvolvimento individual/pessoal, e também estar voltados às necessidades sociais no mundo do trabalho. Assim, a Lei nº 13.415/2017, em decorrência da substituição do modelo único de currículo, principalmente, aquele voltado ao Ensino Médio, pelo composto na Base Nacional Comum Curricular - BNCC/2015, mais diversificado e flexível, faz desses saberes instrumentos essenciais para a efetivação de propostas mais contemporâneas, que levam em consideração que a dança na condição de conhecimento que tem lugar nos corpos, possibilita pensarmos em currículos mais diferenciados que não excluam o conhecimento que pode ser experienciado através dela.

As últimas mudanças realizadas na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Básica - LDB nº 9.394/96, aprovada desde o governo FHC, na qual, a formação profissional deveria acontecer junto ao avanço tecnológico (compreendendo-o também enquanto um *modus*),

deram, notadamente, ênfase na formação dos estudantes para atuarem no mundo do trabalho e no exercício de sua cidadania, como também direcionamentos que puderam qualificá-los para esta proposição. Em acordo com a BNCC, a LDB altera o currículo, visando garantir aos estudantes o protagonismo e desenvolvimento das capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição, criação e ação, propondo reorientar e reestruturar os currículos, além de efetivá-los por meio de propostas pedagógicas significativas e contextualizadas, enquanto prioridade.

Logo, para o cumprimento destes processos nas "escolas que acolhem as juventudes"[3] (estas que assumem o compromisso com a formação integral, a ampliação de seu currículo e pluralidade de seus estudantes), é necessário um trabalho comprometido com essas "aprendizagens necessárias", nos termos da BNCC. No entanto, já sabíamos sobre a importância dos processos de ensino-aprendizagem que geram ações reflexivas, interpretativas, criativas, afetivas, enfim, significativas de modo diversificado e partindo de vários estímulos, independentemente do espaço atuado. Mas, consideramos que há lacunas nessa estrutura legislativa que, discute o currículo, mas, não prioriza de modo equivalente a formação profissional. Ou seja, se a proposta está direcionada às "aprendizagens necessárias" dos estudantes, quais saberes (previamente adquiridos pelos professores em sua formação, ou mesmo, antes dela) são necessários para que cada profissional em suas respectivas áreas possa mobilizá-los em função de uma formação integral?

A compreensão deste questionamento põe em destaque os "conteúdos fundamentais" a serem experimentados no desenvolvimento de "competências e habilidades" que possibilitam de forma ativa, crítica, responsável e – acrescentemos – criativa, a atuação do educando em um mundo onde o trabalho é cada vez mais complexo e imprevisível. Fazendo com que ele possa responder também ao desafio da criação de novas áreas de atuação profissional decorrentes do fortalecimento do mercado que se manifesta em novos fazeres ou profissões, ainda que, tenhamos que admitir, que algumas áreas, como a dança, seguem sendo pouco valorizadas ou viabilizadas, a despeito do fundamental papel que desempenham no que se refere à cultura e a educação.

Ante esse contexto, é fácil concluir que a dança deveria estar inserida em outras atividades, para além do espaço escolar, ampliando, assim, seu campo de atuação profissional e ocupando *fronts* mercadológicos, seja nas próprias instituições de ensino, seja em iniciativas

[3] Expressões utilizadas na redação da Lei.

culturais e pedagógicas de modo geral, podendo, assim, atuar ampla e profundamente na formação e no desenvolvimento do indivíduo através de trabalhos inter-transdiciplinares e criticamente engajados. Neste sentido, de acordo com Silva, "precisamos formar professores para atuar na linha de frente" (2011, p. 91), melhor, nas linhas de frente, e que assumam uma postura crítico-reflexiva, embasada e sensível.

Diante do exposto, (estamos refletindo sobre a formação do professor de dança) ao compreender que há saberes moventes e reflexões sobre a prática, que são tão importantes quanto os novos referenciais adequados a nosso atual contexto. Incorporamos nisso a dinâmica sobre alguns fundamentos e princípios que acreditamos necessários para a construção de uma prática estruturada, repensando nossos fazeres partindo do pressuposto de que enquanto uma prática corporal, o ensino da dança implica no uso de diversas ferramentas desenvolvidas através de experiências formativas e/ou corporais de cada profissional. Desse modo, sua trajetória pessoal é levada em conta. Assim, ressaltamos a importância nas áreas artísticas de especificidades apoiadas em bases consistentes e significativas que possibilitem o profissional mobilizar os mais variados saberes, sendo esses (saberes) relacionados às mais diversas terminologias, tais como: técnicos, acadêmicos, profissionais, pedagógicos, experienciais ou práticos, que compõem a formação e práxis dos professores em suas respectivas áreas.

Os procedimentos de atualização nas legislações educacionais, propõem relação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, objetivando superar a fragmentação hipotética entre ação-pensamento do ser humano. Ora, considerando que sugerem uma prática que poderia atender ao conceito de uma educação básica preocupada com a formação integral, buscando desenvolver todas as potencialidades humanas com o propósito de contemplar o projeto pessoal de cada indivíduo, não seria exagero considerar que essa posição oportuniza as práticas somáticas, que abordam o indivíduo em perspectiva integral. Abordar o indivíduo como um todo levando em conta os diversos aspectos que o constituem e com ele interagem...não seria essa uma maneira de repensarmos nossos fazeres? Sobretudo se considerarmos a ontologia do ser social (enquanto aquele/aquela que não nasce social, torna-se social através de suas ações ao longo da vida), formulada por György Lukács, com base em Kalr Marx e Friedrich Engels segundo Borges (2017), que entende o indivíduo na confluência de suas necessidades individuais relacionadas com o mundo, assim, seu trabalho torna-se algo em que há mediações entre o *modus* de ser-fazer.

Na pluralidade desse indivíduo concorrem diversos fatores, alguns se notabilizaram como conceitos conhecidos e já pontuados aqui. Discorreremos sobre alguns deles, localizando a dança enquanto uma área de conhecimento que contempla o sentido emergente de transformação da educação (mas, não somente), e, consequentemente, da sociedade mediante o exercício emancipatório que busca atender às novas demandas formativas e fazeres profissionais.

Compreendendo os *saberes*

> *Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos* (FREIRE, 2016, p.13)

A palavra *saber*, por menor que seja, carrega um imenso significado por ser uma ação que está relacionada ao conceito de que, quem sabe ou o que se sabe é colocado em função *de*.

De acordo com o Dicionário Priberam da língua portuguesa brasileira, o *saber* significa: ter conhecimento, conhecer, ficar ou permanecer informado. Enquanto um verbo *transitivo* - vem acompanhando *de* por não possuir sentido completo. Neste caso, *quem sabe*, possui "conhecimento de", "expressa conhecimentos determinados sobre", "está habilitado para", "é capaz de", "tem experiência em", "tem consciência de algo/alguma coisa". Já como verbo *intransitivo* - possui sentido completo, sendo assim, "tem conhecimento", "está certo", "tem sabor ou gosto por alguma coisa". Como verbo *pronominal* – a ação recai sobre os próprios sujeitos, assim, "tem consciência sobre suas características". E como *substantivo masculino* – trata-se de um "conjunto de conhecimentos adquiridos", "experiência", "que há sabedoria".

No entanto, aqui trataremos de complexidades e especificidades sobre o saber que é constituído no/para o exercício de nossa profissão, logo, trazemos pontos de vista vinculados aos saberes implicados na experiência pedagógica. Sobre os *saberes docentes*, Tardif (2014) não os identifica como algo fixo e permanente, mas com um horizonte que vem sendo investigado e que tem levantado questões sobre a prática pedagógica, inserindo-se em uma perspectiva social e em uma temporalidade que são heterogêneas.

Quando refletimos sobre o que é preciso "saber", pressupomos haver algo que "não se sabe". E acerca disso, questionamos "O que é preciso saber para ser professor de dança?". Ancorado em implicações correspondentes ao processo formativo na área artística, este campo de estudo sobre os saberes que condicionam e orientam a prática do professor, aponta que ele

precisa obter certo domínio sobre conhecimento, experiência, contato, etc., ou seja, saberes anteriores a sua atuação. Configura-se, assim, um exercício de caráter artístico-educativo, seja por acreditarmos na prática do professor como uma ação educativa; seja quando nos ocupamos da relação indissociável entre o ensino de dança e os saberes mobilizados em sua prática, fora da formalidade de um curso ou aula, aquela que tem lugar na cena, na rua; ou ainda, em uma prática visando o ingresso em um curso de licenciatura em dança, como é o caso do Teste de Habilidade Específica - THED, da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE.

Pois bem, dito isso, podemos entender como se caracterizam os saberes docentes e sequencialmente suas relações com a prática. Tardif, diz que os saberes devem ser compreendidos processualmente como em constante desenvolvimento e os dissocia entre si. Dessa variação decorrem os *saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais ou práticos.* Faremos uma breve descrição de cada um deles, e, posteriormente, os relacionaremos com a dança.

O professor "sabe" porque aprende algo a ser trabalhado/construído a partir de suas experiências de vida e de sua trajetória profissional.

> O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo de construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que foram parte integrante de sua "consciência prática" (TARDIF, 2014, p. 14).

Cada bloco de saberes é parte da composição dessa teia que Tardif nos apresenta em quatro tipologias. Os **saberes profissionais** são o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação). No entanto, essas ciências ou pelo menos algumas dentre elas, não se limitam a apenas produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-los à prática do professor. Nessa perspectiva, esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporadas à prática docente, esta pode-se transformar em prática científica, posteriormente ou concomitante a esta.

Como a prática docente mobiliza vários saberes, há também os **saberes pedagógicos.** Estes, articulam-se com as ciências da educação, que os torna, por vezes, difíceis de serem distinguidos porque tentam sistematizar e integrar aos resultados de suas pesquisas, às concepções teóricas que se propõem, a fim de, legitimá-las cientificamente.

Além disso, a prática docente incorpora saberes sociais definidos e selecionados pela instituição de ensino, que são integrados na ação e através da formação, seja esta inicial ou contínua dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pelos estabelecimentos. Esses são os chamados **saberes disciplinares.**

Por fim, temos os **saberes experienciais ou práticos**, estes, juntamente com os disciplinares, compõem os que mais se relacionam com a nossa formação docente, uma vez que congregam a experiência individual artística e/ou coletiva (no caso da dança), os hábitos e habilidades do saber-ser e do saber-fazer de cada um, e ainda a convivência no ambiente de trabalho, e a compreensão mais ampla sobre a dança e a sua relação direta com o ensino.

Evidencia-se, assim, que no trabalho cotidiano são desenvolvidos saberes específicos que podem compor e caracterizar nossas práticas e escolhas, quando refletimos sobre elas.

Sobre a prática do professor de dança

> *Neste mar de possibilidades caracterizados pela época em que estamos vivendo, talvez seja este o momento mais propício para também refletirmos sobre a função/papel da dança na escola formal, sabendo que este não é – e talvez não deve ser – o único lugar para se aprender dança com qualidade, profundidade, amplitude, compromisso, e responsabilidade. No entanto, a escola é hoje, sem dúvida, um lugar privilegiado para que isso aconteça e, enquanto ela existir, a dança não poderá continuar mais sendo sinônimo de "festinhas de fim de ano"* (MARQUES, 1997, p. 21).

Desde 1984 a literatura pedagógica, segundo Nóvoa (1991), vem sendo invadida pelos estudos em torno da vida dos professores, suas carreiras, seus pressupostos profissionais, em biografias e em autobiografias. Ao fazer referências aos professores, o autor destaca que as reflexões sobre o que é ser/tornar-se professor trazem uma compreensão de que é uma profissão heterogênea e de qualidade desigual, mas, tais ponderações têm um mérito indiscutível: recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação.

A práxis (conceito marxista), associado à prática pedagógica (caráter freiriano) e ao trabalho do artista-docente (elaborado por Marques), nos dá acesso a um determinado campo reflexivo em torno da ação transformadora, oportuna e atual. Quando buscamos compreender os saberes docentes, estamos nos referindo aos *modi* de fazer que orientam a prática, supondo-a dependente de uma trajetória pessoal e formativa do profissional.

Para cada contexto, propomos refletir coerentemente sobre a prática do ensino de dança. Assim, nos dispomos a traçar diálogos com as novas perspectivas para a educação no Brasil,

indo um pouco mais fundo, ao dar ênfase na atuação do professor em prol da transformação social. E diante de tantos questionamentos, qual seria a função do professor se não houvesse estudantes? Para que ensinar se não houvesse futuro?

Temos um desafio educacional e para superá-lo ou minimizarmos seu *déficit* é necessário adotarmos um percurso que permita agir, criar e recriar-se, individualmente e para coletivo, inserindo-se na arte, ou indissociavelmente, inserindo a arte no mundo. Algo que Paulo Freire nos apresenta menos como uma opção e mais como uma condição humana.

> A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. É nesse sentido que, para mulheres e homens, *estar no mundo* necessariamente significa *estar com o mundo* e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem "tratar" sua própria presença no mundo, sem sonhar, (sem dançar), sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível (FREIRE, 2016, p. 57).

Priorizar práticas que atendam a composições artísticas, formativas, experienciais e significativas, principalmente em tempos transitórios, devem servir de fomento para procedimentos artístico-pedagógicos e preparo para o exercício da profissão. Considerando que, como professores atuamos em função da formação de outros indivíduos e de seus respectivos projetos de vida, para que integrem suas potencialidades e ampliem seus horizontes acerca das múltiplas possibilidades de ação no mundo. E que, enquanto seres sociais e conscientes de nossos fazeres, não nos condicionemos a práticas insignificantes e deslocadas de nossos anseios, desejos e sonhos.

O docente em formação pode, mesmo que minimamente, refletir sua práxis (conceito marxista, associado a teoria-prática), partindo dos propósitos que acreditamos servir como base estrutural na relação professor-estudante: o processo de ensino-aprendizagem, a relação e troca de saberes e uma visão crítico-reflexiva sobre sua prática. Um diálogo que nos permite pairar na constância, tanto no processo formativo quanto nas práticas subsequentes a esse processo.

Neste sentido, coloca-se como urgência, uma formação na qual os professores possam ser preparados para uma atuação que promova relações dialéticas entre os seres, que, apesar de serem individuais, são também muitos e plurais.

Considerações finais

Uma vez que os saberes docentes são conhecimentos adquiridos em processos formais ou informais, mobilizados na construção de novos saberes e/ou criação de referências para outras experiências formativas, e, quando buscamos compreender que há saberes docentes necessários para a prática de ensino, estamos nos referindo a um *modus* de fazer que orienta uma prática "dependente" de toda a trajetória pessoal e formativa do profissional.

Para a prática é necessário compreender que quando ensinamos, estamos mobilizando uma variedade imensa de elementos/saberes que revelam superficial ou profundamente nossos conhecimentos e as experiências obtidas na área da dança.

Não temos ainda dados quali-quantitativos sobre os saberes nas práticas onde essa dança a qual estamos nos referindo nas instituições públicas de ensino (quando inserida), faz parte de iniciativas sócio-artístico-pedagógicas, devido a sua recente ou inexistente presença nesses ambientes de forma efetiva. E como foi exposto, na ausência de políticas de implantação e valorização da dança e de seus profissionais para o atendimento/cumprimento do que é previsto nas legislações, não se pensa em dança como um produto que dissemina cultura, sendo fonte/meio de produção econômica que tende a crescer.

Destarte, uma prática que atenda ao conceito de integridade, tem como função uma atuação preocupada com a formação plena do educando, e para isso, é necessário que os profissionais sejam coerentes com seu papel e a importante função dos saberes docentes para suas práticas. Sendo os saberes específicos de cada área necessários para a construção de uma formação diversificada, cada profissional precisa atuar significativamente, não só contextualizando e direcionando suas ações para o atendimento das necessidades hodiernas no mundo do trabalho, mas, principalmente, cumprindo um papel primordial em uma sociedade mais consciente e sensível.

Que a formação plena dos indivíduos possa ser contemplada IGUALMENTE e para TODOS e que os saberes docentes possam desfazer as barreiras de compreensão sobre a academia, uma vez que, os saberes disciplinares são tão importantes quanto os saberes experienciais para a formação docente. Logo, também é necessário ressaltar a importância das experiências antecedentes e simultâneas ao processo formativo, principalmente quando se trata de uma licenciatura em dança.

Que possamos abrir os olhos e os poros dos olhos pelo viés da sensibilidade, tão pouco provocada e/ou inspirada em nossa atual sociedade tão ligada ao consumo material. Onde

perceber, sentir e ressignificar as coisas e modo de ver e "se" ver na vida parecem tão insignificantes.

Referências

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre experiência e o saber da experiência.** Universidade de Barcelona. Espanha, 2002.

BORGES, Liliam Faria Porto. **Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács**. Revista Educação em Questão, v.55, n. 45, p. 101- 126, 2017.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação (CNE)**. Parecer CNE/CEB nº 7/2010, aprovado em 07/04/2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, seção 1, p. 34, 15 dez. 2010a. Disponível em: http://portalmec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizespara-a-educação-básica&catid=323:orgaos-vinculados. Acesso em 15.07.2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 130 p.

_____. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em 14/07/2019.

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. "saber" [em linha], 2008 – 2013, www.dicionario.priberam.org/saber.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016. 54ª Ed.

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

MARQUES, Isabel. **Dançando na escola**. São Paulo, 1997.

NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**> Universidade de Lisboa, Porto, Portugal, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Philippe Perrenoud; trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. 2ª Ed.

SILVA, Thomaz Tadeu da, (org.). **Alienígenas na sala de aula.** Coleção Estudos Culturais em Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 9.ed.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e Formação de Profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 16ª Ed.

A INSERÇÃO DA MÚSICA NO COMPONENTE CURRICULAR ARTES: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ALGUMAS DESAFINAÇÕES NA PRÁTICA DA LEI 13.278/2016

Bruna Fontoura de Brito Lopes[1] – UFMG

Resumo
Este artigo tem por objetivo relatar algumas das dificuldades na aplicação da lei 13.278/2016 no âmbito escolar, que vivenciei enquanto professora de artes, licenciada em música, atuando na educação básica da rede municipal de Cariacica-Es, como também os percursos trilhados para buscar os meios viáveis para solucionar os problemas. O ensino da música como fim, e não somente meio de desenvolvimentos de outros saberes, ainda está longe da realidade que muitos de nós, educadores, desejamos vivenciar, mas não podemos negar as conquistas que já foram alcançadas, e buscar meios de consolidar cada vez mais este ensino.
Palavras-chave: Música na escola. Formação de professor. Educação básica.

Prelúdio

Em 2008, quando a Lei 11.769 foi sancionada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, tornando o ensino da música obrigatório, mas não exclusivo, no componente curricular de artes, iniciava minha trajetória enquanto aspirante a professora de música. Eu trabalhava informalmente como musicista em uma igreja local e formalmente no setor do comércio trilhando um caminho diferente, fiz curso técnico em edificações e iniciei o curso superior em arquitetura, até que no ano de 2012 resolvi trancar o curso e deixar a profissão que tinha para prestar vestibular para música visando uma carreira consolidada como professora na escola regular.

No segundo semestre de 2013, iniciei meus estudos no curso de licenciatura em música da Universidade Federal do Espírito Santo, finalizando no primeiro semestre de 2017. Neste período muitas dúvidas pairavam sobre mim: como seria a prática do ensino de música em um contexto que a pouco era entendido estritamente no âmbito das artes visuais? Qual legislação ampara o professor licenciado em música? Poderiam me ´obrigar´ a trabalhar artes visuais sem

[1] Professora de artes na rede municipal de Cariacica-Es, mestranda em Artes pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG- ProfArtes), pós-graduada em Artes pela Faculdade Brasileira (FABRA), licenciada em Música pela Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: brunafbk@hotmail.com

ter essa formação? A legislação abriria brecha para um retorno a polivalência? Prática essa que trouxe tantos entraves como narra Alvarenga e Silva (2018):

> [...] A polivalência é uma marca da Lei nº 5.692/71, e a Educação Artística foi concebida como a formação de um único profissional capaz de ministrar aulas de artes plásticas, educação musical e artes cênicas em um único programa. Esse modelo nunca foi possível na sua integralidade, também pela dificuldade de formar profissionais inicialmente em dois anos e, posteriormente, em quatro. Formar um profissional que ministrasse com qualidade diferentes linguagens artísticas em uma ou duas horas semanais, essa era a proposta e esse sempre foi motivo de divergência entre licenciaturas, professores e gestores, dividindo opiniões e apontando as contradições entre o desejo dos professores de atender aos desafios da profissão e as condições objetivas de formação e atuação. Iniciou-se, assim, a formação de professores de Educação Artística para a educação básica no Brasil, marcada por um arremedo de formação polivalente. (ALVAREGA E SILVA, 2018, p. 1010)

Parte dessas dúvidas advinham de experiências de colegas licenciados em música que já atuavam na rede pública da Região Metropolitana de Vitória, como professores de arte e tiveram alguns percalços na caminhada. Com essas questões iniciei algumas pesquisas e fomentei algumas discussões informais na academia, na intenção de buscar um preparo melhor no tocante a legislação e contribuir para a consolidação do ensino de música na escola pública, entendendo ser este um caminho viável para a afirmação deste ensino como orienta Queiroz e Penna (2012):

> Para enfrentar tanto as dificuldades nas condições do trabalho docente nas escolas quanto os desafios da formação do professor para a realidade das escolas de Educação Básica, é preciso participar de discussões, análises e ações que transcendem o campo específico do conhecimento musical. Partindo dessa perspectiva, fica evidente que um ponto fundamental para o fortalecimento – e até mesmo a sobrevivência – de nossa área, nos dias de hoje, é sua inserção no âmbito das políticas públicas educacionais, que regulamentam, definem e fomentam a Educação Básica no país. Consideramos ser esse um caminho necessário – se não indispensável – para que a educação musical possa ter um papel mais efetivo na escola, deixando de ser simplesmente coadjuvante na estrutura curricular para ser tornar, de fato, uma área significativa para a formação escolar. Além de uma legitimação epistêmica, metodológica e formativa, precisamos de uma legitimação política, se almejamos sedimentar a música como um componente curricular relevante. (QUEIROZ E PENNA, 2012, p. 93)

A música na escola e as desafinações na interpretação da lei

A música enquanto área de conhecimento participante no ensino regular do Brasil, na prática foi efetivada em algumas instituições públicas de ensino a partir da inserção do canto orfeônico em 1931, e na Lei 5.692 de 1971 quando a 'Educação Artística' em seu caráter polivalente foi instituída nacionalmente. No entanto, desde 1890 a música é citada como parte dos conteúdos e disciplinas para a educação nos documentos oficiais, como Queiroz (2012) sintetiza

> O Decreto 981, de 8 de novembro de 1890 [...]o s termos "elementos de música" e/ou "música" são utilizados entre os conteúdos e disciplinas que deveriam compor os diferentes níveis de ensino, caracterizando a inserção da música no conjunto de conhecimentos fundamentais para a formação básica.
>
> Outro aspecto importante desse documento é que ele lista o professor de música entre os diversos professores que deveriam fazer parte da estrutura das escolas.
>
> [...] o canto orfeônico foi legitimado a partir da aprovação do Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931 [...] O documento também não era extensivo para o país, mas apresentava diretrizes para o ensino secundário que, de maneira geral, acabaram sendo ampliadas para muitos contextos de ensino existentes no território nacional.
>
> A partir da 5.692/1971 foi, então, estabelecida a Educação Artística na escola [...] A instituição da educação artística no âmbito da educação nacional e a consolidação do "ensino polivalente" das artes, contemplando artes plásticas, artes cênicas e música [...] (QUEIROZ, 2012, p. 27-31)

Ainda que a música constasse nos documentos oficiais desde 1890, foi a partir da lei 11.769/2008 que a música foi de fato inserida como componente curricular. Segundo Queiroz (2012), houve equívocos na interpretação dos documentos que trataram da Educação Artística como 'atividade educativa' e não disciplina. Como descreve:

> Uma leitura mais atenta da 5.692/1971 deixa claro que não há, no texto da lei, menção acerca de quais são os conteúdos que compõem cada uma das três categorias: "disciplinas, áreas de estudo e atividades". Ou seja, não há em nenhum lugar algo que diga que a educação artística seria uma "atividade" e não uma "disciplina" obrigatória para a educação básica, como tem sido enfatizado inclusive por textos da área de educação musical. Na verdade, pelas definições da lei, todas as "matérias" escolares podem receber esses diferentes tratamentos, a depender do nível de ensino, da idade dos alunos, entre outros aspectos. (QUEIROZ, 2012, p. 31)

E estes equívocos sobre a lei 5.692/1971, foram inseridos em documentos mais recentes, como o PCN de arte, em suas publicações dos anos de 1997 e 1998, como também deram um rumo diferente do que se esperava, para a formação iniciada do professor de artes tratando-o de forma polivalente, como aponta Queiroz:

> Com vistas a atender essa realidade, os cursos superiores de educação artística formaram, ao longo de aproximadamente três décadas, diversos professores para a educação básica [...] No âmbito da educação artística, a licenciatura curta era, geralmente, oferecida em cursos de dois anos de duração, contemplando conteúdos relacionados às diferentes linguagens artísticas e, ainda, conteúdos específicos da educação. Para a licenciatura plena, de maneira geral, eram acrescidos mais dois anos, considerando a opção do aluno por uma das linguagens (artes plásticas, artes cênicas, desenho ou música) a fim de obter a uma habilitação específica. (QUEIROZ, 2012, p. 32)

E somente em 1996, com a aprovação da LDB 9394, foi possível pensar uma nova perspectiva para o componente curricular artes pois ela trata de "uma nova definição que, mesmo não sendo clara em relação às especificidades das diferentes linguagens artísticas que caracterizam o campo das artes, não utiliza mais o termo "educação artística [...]" (QUEIROZ, 2012).

Derrubando o conceito polivalente para o ensino de artes, com base no artigo 62 da LDB 9394/96, Queiroz (2012) afirma que é o profissional licenciado em música que poderá lecionar os conteúdos de música na escola, com as exceções previstas na lei "para a educação infantil, o ensino fundamental I e a educação de jovens e adultos, modalidades da educação básica em que atua o professor "generalista", profissional que pode ser formado em licenciatura, em pedagogia ou ter a formação mínima [...] e ressalta:

> É sabido que a lei não diz nada especificamente acerca de curso de licenciatura em música, mas ela também não diz que é preciso licenciatura em matemática para ensinar matemática ou em letras para ensinar português, ou em qualquer outro campo de conhecimento. Todavia, não se cogita mais, nas redes de ensino consolidadas, que um profissional formado em outra área possa ministrar as mencionadas disciplinas, a não ser, de forma provisória, na ausência de profissionais habilitados. Sendo coerente com as interpretações e implicações da LDB para outras áreas, essa também deve ser a prerrogativa para docência no campo da música. (QUEIROZ, 2012, p. 34)

A Lei 13.278 de 2016, altera o § 6º da LDB 9394/96, para o texto: '§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que

trata o § 2º deste artigo'. (BRASIL, 2016). Esta alteração no texto, mostra um avanço no ensino das artes na escola pública brasileira, que há muitos anos vem sendo discutida entre arte educadores comprometidos com a consolidação deste ensino, porém ainda permeia muitas dúvidas de como será efetuado este inciso na prática devido aos equívocos na interpretação dos documentos oficiais e torna necessária a presença de políticas públicas que visem proporcionar aos professores e gestores das escolas públicas, uma melhor formação sobre a legislação vigente como também sobre os caminhos que essas políticas públicas obtiveram até chegar onde estamos.

Consonâncias e dissonâncias no início da carreira docente

Em setembro de 2017, iniciei minha trajetória como professora efetiva de artes na rede municipal de Cariacica, cidade da região metropolitana de Vitória, no Espírito Santo. Recém-graduada no curso de licenciatura em Música, muitas dúvidas pairavam sobre mim nesta nova etapa que se iniciava. A lei 11.769 de 2008 que tornou o ensino de música obrigatório, mas não exclusivo, no componente curricular de artes, me incentivou a buscar a música como profissão, porém, assim como na lei atual, 13.278 de 2016, que inclui música, teatro, dança e artes visuais no componente curricular de artes, a falta de uma definição clara sobre como seria este ensino, deixou brechas para diversas interpretações.

Durante a graduação, entre os anos de 2013 a 2017, debati inúmeras vezes entre colegas de curso e professores, os desafios que poderiam ser encontrados para prática docente, visto que a inserção da música como conteúdo obrigatório na rede pública era recente e a cultura do ensino de artes, a partir da LDB 9394/96 se resumia na prática, ao ensino de artes visuais, estando a música presente como meio de aquisição de outros conhecimentos, mas não como fim, em que o ensino de música seria entendido como conteúdo participante do currículo. Dentre outras inúmeras dúvidas de uma professora recém-formada, iniciei algumas pesquisas sobre o que diziam os documentos oficiais para melhor me preparar ao ingressar na escola.

O cenário encontrado estava favorável. A rede municipal de Cariacica, havia divulgado um edital para concurso público em 2016, onde professores licenciados em música, teatro, dança e artes visuais poderiam pleitear vaga na cadeira de professor de artes, como também professores formados em pedagogia ou outro curso de licenciatura, que obtivessem o título de pós-graduação em uma das áreas de conhecimento em artes. Aprovada nesse concurso, fui nomeada em agosto de 2017, tomando posse em setembro do mesmo ano.

Ao buscar as diretrizes curriculares para o ensino fundamental 2, da rede municipal de Cariacica, percebi que essas também favoreciam as práticas do ensino de música, entendendo que cada professor, sendo especialista em uma das áreas, poderia caso entendesse ser oportuno, dialogar com outra área de conhecimento do ensino de artes, mas sem o aspecto polivalente, como está no documento:

> [...] Contudo, essas propostas estão relacionadas à formação e vivência de cada professor de arte. Como a área de Arte contempla várias linguagens como a dança, a música, artes visuais e teatro, é preciso considerar que a formação do professor de Arte ocorre normalmente em uma dessas áreas. Porém é possível que o professor potencialize o diálogo com as outras linguagens. Um professor de Arte formado em música pode propor projetos que enfatizem a linguagem musical, mas que estabeleça também um diálogo com as artes cênicas, por exemplo [...] (CARIACICA, 2012, p. 64)

Além das aulas regulares no turno, a rede municipal de Cariacica, conta com o SEMEARTE, um projeto da Secretaria de Educação, que atua desde 2005 no contraturno das escolas, com atividades de artes e desporto. O projeto visa ampliar a participação dos alunos no contexto artístico, além de propiciar outras atividades também pertinentes a cultura local. Neste projeto, os professores atuantes possuem graduação específica em música, teatro, dança ou artes visuais. Há também professores de educação física que atuam no desporto. Ocorre que o número de professores com a mesma especificidade que atuam no turno, ainda é muito pequeno diante da demanda da rede e a maioria dos profissionais atuantes, são pedagogos ou licenciados em outras áreas como língua portuguesa, com pós-graduação em artes visuais, o que é previsto e permitido em lei na rede municipal.

Este foi o cenário que encontrei a princípio: uma rede municipal atual quanto a legislação, atuante nos turnos e com um excelente projeto nos contraturnos visando a fomentação da cultura artística no ambiente escolar.

Porém, nem tudo são flores. Ao iniciar minhas atividades na EMEF Almerinda Portela Colodette e me identificar como professora de artes, licenciada em música, sofri um 'bombardeio' de questionamentos sobre a legitimidade para minha atuação enquanto professora da disciplina 'Artes'. Estes questionamentos partiram de colegas professores e dos alunos que diziam: 'mas tia, você é professora de artes e ensina música?' e eu respondia: 'Sim! Música também é arte! Também aproveitava para explicar sobre a mudança na legislação, porém, os questionamentos continuavam.

É compreensível ser questionada pelos alunos e pais, pois mesmo constando na legislação desde 1890, na prática, este ensino foi negligenciado pois ainda que música estivesse presente na escola, seu ensino em grande parte permanecia na teoria. Muitos professores cantavam/coreografavam com seus alunos alguma música para datas festivas como dia das mães, e essa prática era (e ainda é em alguns contextos) entendida como a presença do ensino de música no âmbito escolar, porém a música enquanto conhecimento, seus códigos e suas linguagens permaneciam restritos a escolas específicas como conservatórios.

Durante minha formação escolar do ensino fundamental 1 e 2 por exemplo, minhas práticas artísticas ficaram restritas as artes visuais, em muitas das vezes essa prática contemplava 'colorir' algum desenho e as aulas eram ministradas pelos professores regentes de classe sem formação específica em música, teatro, dança ou artes visuais. E no ensino médio, por não ser ainda componente curricular obrigatório, não recebi aulas de artes. Assim como grande parte dos meus alunos e seus pais, o ensino da música como fim e não somente meio de desenvolver outros saberes, não existiu, tornando a presença deste conhecimento algo estranho. Porém, quando falamos de professores e gestores escolares que estranham este ensino, presente na escola como área de conhecimento obrigatória em lei, atestamos uma ineficiência do sistema escolar na formação destes, seja inicial ou continuada.

Na primeira semana de trabalho como professora de artes, fui me certificar do que a escola oferecia em materiais para viabilizar as aulas. O diretor me mostrou, ainda que com um olhar desconfiado, alguns instrumentos musicais que pertenciam ao projeto do contraturno. Também fui me inteirar do material didático que a escola possuía que compõe o PNLD 2017-2019, a coleção 'POR TODA PARTE' da editora FTD. A coleção do professor, encontrava-se muito nova, sem aspectos de uso e ao questionar os alunos, estes disseram que não tinham costume de usar nas aulas e deixavam o livro em casa. Foleando esta coleção, percebi que se tratava de um material com propostas interessantes e que nos seria muito útil.

A aquisição de livro didático para o componente curricular artes, é uma conquista muito importante, e vale ressaltar aqui que percebi uma grande desvalorização deste material não somente na escola que atuo, como em outras da mesma rede. Ao questionar os professores se eles utilizavam o material: poucos responderam que sim, muitos disseram não ter ciência da existência deste.

Quando penso nas formas de consolidação deste ensino na educação básica, compreendo ser necessária uma reavaliação do professor em sua postura na escola visando

estabelecer ações que sejam relevantes, que demonstrem sua intenção em ocupar um espaço que tem legitimidade, que contribui fortemente para a formação do ser humano, para que a partir das ações deste professor, esta área de conhecimento seja vista e entendida pela comunidade escolar de forma coerente as suas potencialidades, e possam reafirmar as ações que possibilitem novas políticas públicas favorecendo a consolidação deste ensino. Nesse sentido, Queiroz e Penna (2012) ressaltam que:

> [...] a inserção da área no contexto das políticas públicas depende, fundamentalmente, das nossas ações como educadores musicais. Para dialogarmos com as diretrizes e as perspectivas do cenário político-educacional é preciso conhecer e compreender os meandros das políticas públicas do contexto educacional brasileiro e, de forma mais efetiva, participar de sua concepção e aplicação. Consideramos que é preciso agir em duas frentes paralelas, mas inter-relacionadas: 1) conhecer, participar e se adequar aos programas e ações de políticas públicas existentes; 2) ter uma visão crítica e contextual do cenário político consolidado, para propor e articular novos rumos para a educação musical nesse contexto. (QUEIROZ e PENNA, 2012, p. 101)

Na segunda semana de atuação na escola, a pedagoga do turno matutino me chamou para uma conversa de 'orientação', e me disse que eu não poderia continuar com as aulas de música, me entregando o plano de ensino de artes (feito pela professora que havia me antecedido) daquele ano, com propostas específicas de artes visuais. Busquei o diálogo explicando sobre a nova legislação, mostrei os conteúdos de música presentes no livro didático e em tom de desconforto, ela respondeu que eu poderia continuar com as aulas de música. Continuei de setembro a dezembro, e finalizamos aquele ano.

Quando retornei em 2018 na mesma escola, uma nova pedagoga me aborda e questiona sobre aulas de música. Novamente expliquei tudo que havia falado anteriormente, porém a colocação dela era de que eu poderia sim 'usar' a música em minhas aulas, como meio, pois os conteúdos trabalhados deveriam ser de artes (visuais). Tentei o diálogo, mas sem sucesso, fui até o diretor que disse que eu deveria seguir as diretrizes da rede, como se eu estivesse a infringindo e eu percebi que se tratava uma desatualização da equipe pedagógica da escola em questão, a respeito do ensino de artes.

Não me surpreendi, pois na academia já havia discutido sobre os estranhamentos que um professor de música, teatro ou dança poderia trazer no ensino artes que até então era compreendido somente no âmbito das artes visuais e busquei as formas possíveis para

conquistar o espaço da música de forma efetiva, compreendendo que esta seria uma luta não somente pedagógica como também política, pois como orienta Queiroz e Penna (2012):

> [...] na medida em que a educação musical não consegue ocupar de modo efetivo e com práticas significativas os espaços potenciais nas escolas de Educação Básica, torna-se difícil conquistar reconhecimento e valorização. Como consequência, a música deixa de ser considerada como uma parte integrante e necessária da prática escolar, com importante função educativa. (QUEIROZ e PENNA, 2012, p. 96)

Na busca por um afinador

Utilizando todos os meus recursos viáveis: os artigos da LDB 9394/96, a lei 13.278/2016, as diretrizes da rede de Cariacica e o livro didático com os conteúdos de música, e não obtendo a devida 'autorização' da escola para lecionar música, senti a necessidade de buscar a Secretaria de Educação para solucionar esta situação.

Inicialmente, fui recepcionada por uma funcionária da rede que disse que eu deveria 'obedecer' a pedagoga. Eu questionei se essa obediência deveria ocorrer ainda que a pedagoga estivesse equivocada, e ela me respondeu que sim, que eu deveria 'obedecer'. Não satisfeita, procurei uma segunda pessoa, que diferentemente, compreendeu minha situação, lamentou a ocorrência dela e me orientou a procurar a inspeção escolar. Lá, protocolei um pedido para que houvesse uma intervenção na escola e duas semanas depois, uma equipe da secretaria esteve nesta para viabilizar um diálogo entre a equipe pedagógica da escola, a equipe de inspeção da secretaria e eu, buscando a resolução deste entrave.

Após essa visita, onde reafirmei tudo que havia falado anteriormente, mostrando todos os documentos oficiais e meu plano de ensino, ficou claro para a equipe pedagógica da escola que eu estava cumprindo o que se pedia nos documentos oficiais, e não houve mais questionamentos (de forma direta) sobre minha legitimidade enquanto professora de artes, mesmo que licenciada em música. Porém, os olhares atravessados continuavam, pois, naquele momento eu passei a ser a professora que enfrentou o 'sistema' da escola local. Entendi que seria uma questão de tempo, para conhecerem o trabalho que eu pretendia desenvolver e ir conquistando o espaço da música (que é muito maior que o 'meu' espaço) naquele ambiente.

Conversando com outros colegas também recém efetivados na rede, a maioria disse não ter tido problemas, pois a equipe pedagógica de suas escolas estava atenta as novas legislações. Mas em 2018, um colega também formado em música, me perguntou assustado, como que eu

'conseguia' lecionar música e compartilhou comigo, que nas escolas onde ele atuara, não permitiam o ensino de música e que ele desde então lecionava artes visuais. Ao questionar se ele possuía alguma formação em artes visuais, ele disse que não, e nas palavras dele, por não ser professor efetivo, ser de designação temporária, não tinha coragem de enfrentar a direção escolar, pois queria 'garantir' o emprego nos anos seguintes, então ele decidiu lecionar o que a escola pedisse, mesmo sem possuir tal formação. Mostrei para ele o que dizia a legislação, as diretrizes da rede, os livros didáticos que ele não tinha conhecimento da existência e orientei que ele buscasse o diálogo nas escolas que fosse atuar.

Ao longo do ano de 2018, desenvolvi diversas atividades com os alunos, e a principal delas foi a construção de um musical, onde os próprios alunos fizeram roteiro, cenário, dirigiam os ensaios, com minhas orientações, e no final do ano fizemos a apresentação para toda a escola, o que repercutiu positivamente na impressão da amplitude das artes no ambiente escolar. Também iniciei a linguagem musical alfabetizando os alunos para ler e escrever música, e na medida do possível perpassando pelo teatro, dança e artes visuais, porém deixando claro que o enfoque estava na música devido minha formação. Quando algum aluno novo iniciava as aulas na escola e questionava o porquê de eu trabalhar música na aula de artes, os próprios alunos respondiam: 'música também é arte'. Isso demonstrava a mudança de mentalidade, mas estou ciente do longo caminho que devo percorrer.

Encontrando a harmonia para acompanhar a melodia

No início deste ano, 2019, fui convidada para participar do projeto SEMEARTE, citado acima neste artigo, que implicaria em aulas de música no contraturno, para meus alunos regulares do turno matutino. Juntamente com as aulas do projeto, fui desafiada a compor um grupo de professores formadores para um curso de extensão no ensino de artes, promovido pela Secretaria de Educação de Cariacica. Os professores atuantes no projeto, possuem graduação específica nas áreas de artes além de pós-graduação em nível de doutorado e mestrado, concluídos ou em andamento. Neste curso de extensão, os professores do projeto SEMEARTE, compartilham suas experiências e suas pesquisas acadêmicas com os demais professores da rede.

Como mestranda do programa Profartes, participo como professora formadora, onde compartilho com os demais colegas sobre minha pesquisa de mestrado que aborda a interdisciplinaridade como também sobre os percalços relatados aqui que obtive ao ingressar

na rede. Em uma das formações, uma professora de artes, que não possui graduação específica, possui graduação em pedagogia e um curso de pós-graduação latu-sensu em artes, questionou minha legitimidade em atuar com aulas de música. Dialogamos por um bom tempo e pude apresentar os documentos oficiais que amparam o ensino da música e a questão foi esclarecida, não somente para essa professora, como para os demais que participavam da formação.

Propus para o grupo de professores formadores, a extensão das formações de arte para os pedagogos e gestores da rede no que tange a legislação e a proposta foi aceita por tratar de um tema extremamente pertinente. Não adianta termos uma legislação caminhando para o favor do ensino de artes, se existe o desconhecimento dessa lei na 'linha de frente' da batalha. É preciso pensar ações conjuntas entre professores, gestores escolares e secretarias de educação.

Poslúdio

As discussões na academia, nas classes e extraclasses, foram primordiais para meu embasamento teórico quanto a legislação. Compartilhar experiências entre os colegas que já atuavam nas escolas, os alunos de graduação e os professores que antes de atuarem na universidade, também haviam atuado na educação básica, me favoreceram para buscar os esclarecimentos necessários e conseguir minha 'autorização' para lecionar música.

Através do grupo de professores atuantes no projeto Semearte, estamos buscando possibilidades que possam endossar o ensino das artes não somente nos contraturnos, mas sobretudo nos turnos onde as artes são tidas como disciplina, de forma que este ensino seja eficaz e que a comunidade escolar mude o conceito de artes na escola para a compreensão de que tratamos de uma área de conhecimento, igualmente importante as outras e que a vivência artística contribui imensamente para a formação do ser humano em diversos aspectos como cognitivo, motor e social, para além do entretenimento.

Finalizo com boas perspectivas. Não fecho os olhos para os diversos problemas que enfrentamos no dia a dia na escola, como a falta de recursos e estrutura física, ou os problemas fora da escola que atingem nossa comunidade como estarmos inseridos em um contexto de periferia, famílias de baixa renda, em alguns casos extrema pobreza, que dependem de programas sociais como bolsa família. Mas estamos buscando o lugar das artes, legitimado, que ainda precisa alcançar muitas conquistas, mas nossa música está saindo do papel para ser tocada por uma linda orquestra. Ainda estamos nos ensaios, mas não inertes, estamos em movimento.

Referências

ALVARENGA, V. M; **SILVA**, M. C. da R. F. da. **Formação Docente em Arte: percurso e expectativas a partir da lei 13.278/16. Educação & Realidade.** Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1009-1030, jul./set. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. **Altera o § 6o do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 3 mai. 2016.

CARIACICA. Diretrizes Curriculares do Município de Cariacica/ES- Ensino Fundamental (6º ao 9º Ano). Prefeitura Municipal de Cariacica: Secretaria Municipal de Educação de Cariacica. 2012. Disponível em < https://www.cariacica.es.gov.br/wp-content/uploads//2016/06/DIRETRIZES-FINAL-6%C2%BA-AO-9%C2%BA-ANO.pdf> Acesso em: 29/07/2019.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. **Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008.** Revista da ABEM. Londrina, v.20, n. 29, 23-38, jul.dez 2012.

QUEIROZ, L. R. S; **PENNA,** M. **Políticas públicas para a Educação Básica e suas implicações para o ensino de música**. Educação. Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 91-106, jan./abr. 2012

A NEGAÇÃO: IMPEDIMENTOS PRODUTIVOS NA VIDA DE UM PROFESSOR DE ARTE

Wester de Castro Ferreira[1] – UFMG

Resumo
Qualquer docente pode encontrar inúmeras dificuldades para o desempenho de sua profissão. Seja a estrutura da escola que não atende suas necessidades ou a indisciplina de algum aluno que incomoda seu horário, tudo parece colaborar para que nada de bom aconteça na escola. Ao encontrar dificuldades na elaboração de um plano de aula que satisfaça a si e a seus estudantes, um professor de Arte decide analisar sua biografia com a intenção de organizar o percurso que o levou à docência e descobre que as negações ao longo de sua vida representam, em grande escala, as escolhas que fez. Diante disso, esse professor busca novos estímulos e possíveis respostas para os desafios que serão encontrados na sua carreira profissional.
Palavras-chave: Arte. Licenciatura. Experiência.

Introdução

O presente artigo é resultado de um trabalho avaliativo apresentado à disciplina "A experiência artística e a prática do ensino de artes na escola (abordagens metodológicas)"[2] que se estrutura em duas partes articuladas e referenciadas a partir das ideias de Jorge Larrosa Bondía e John Dewey.

A primeira parte do trabalho, titulada de "O Menino", narra através de 06 momentos a trajetória biográfica de uma criança até sua escolha profissional. São descritas em cada momento diferentes fases da vida desse personagem nas quais, em cada fase, um *novo não* é apresentado, revelando por fim como esses impedimentos levaram o tal menino à sua escolha profissional.

[1] Mestrando em Arte-educação pela Universidade Federal de Minas Gerais através do programa Prof-Artes. Graduado em Licenciatura e Bacharelado no curso de Teatro da Universidade Federal de Minas Gerais. Trabalha desde 2011 com educação, lecionando teatro para alunos do ensino fundamental e médio em escolas públicas e privadas. Funcionário público pela secretária de educação da prefeitura municipal de Betim. Já trabalhou como ator, diretor e dramaturgo em diversos espetáculos, cenas curtas e intervenções urbanaswestercastro@hotmail.com

[2] Disciplina ministrada pela professora Dra. Ana Cristina Carvalho Pereira ofertada no programa Prof-Artes 2018 na Universidade Federal de Minas Gerais.

A segunda parte, "O Eu", apresenta uma narrativa em primeira pessoa que descreve o percurso que me levou a escolher o Mestrado Profissional em Artes como lugar de fomento para novas práticas em sala de aula para o ensino de Teatro na escola formal.

Por fim, nas considerações finas, a apresentação de uma ideia em formato de carta endereçada a professores e demais pessoas que se interessam ou tem algum envolvimento com a Educação.

PARTE I – O MENINO

1 – Pedra, papel ou tesoura

Tudo começa quando a criança apresenta alguns de seus desejos ao mundo. Um pedido aos pais. Um novo prazer disfarçado de brincadeira. Uma mania que insisti em aparecer dentro e fora das rotinas.

A criança em questão, sexo masculino, larga a bola de futebol e mergulha nos livros da biblioteca. Tem 8 para 9 anos. Cria desgosto pela bola e tenta encontrar na literatura um prazer físico que encontrava nas aulas de Educação Física. Busca substituir o gosto pelas linhas do campo nas linhas dos contos. Não consegue. Pobre criança conhece suas primeiras frustrações. E com as frustrações vêm às experiências e o sentido da experiência pode variar conforme a idade ou o lugar, mas dificilmente a noção em torno da experiência não terá relação com algo que aconteceu, pois

> Se escutarmos em francês é "ce que nous arrive", o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar. E em português, em italiano e em inglês, em que a experiência soa com "aquilo que nos acontece, nos sucede", ou "happen to us", o sujeito da experiência é sobretudo onde têm lugar os acontecimentos (BONDÍA, 2002, p. 24).

Não são harmônicas as linhas que promovem experiências. Um dia, essa criança que lê de tudo vê um cartaz colado acima do bebedouro no pátio da escola. "Festival de Dança – Lambada. Inscreva sua dupla". Uma tentação. Uma ligeira vontade abafada pela vergonha. Pensamentos de censura repletos de preconceitos.

As semanas passam e, as vezes, as semanas passam como se fossem anos e fica cada vez mais claro que as experiências não se moldam a partir do acúmulo de horas vividas, pois "A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, o que

acontece, o que toca" (BONDÍA, 2002, p. 21). Nesse tempo, os livros passam de salvação para desinteressantes. A biblioteca deixa de ser legal. Todos os dias a criança vê o cartaz acima do bebedouro. E se esse menino resolvesse participar, com quem ele dançaria? Nomes brotam e caem. Empolgação e desânimo. Até que um dia ele recebe um convite. Uma aluna de sua turma disse: "Vamos?!" e ele aceita.

2 – Lambadas do destino

Antes era a bola, depois os livros, agora a dança. Seria forçoso dizer que uma coisa levou à outra de forma fluída e compreensível. Seria cômodo dizer que um fato leva a outro e que isso de qualquer forma gera experiências significativas. Seria improdutivo analisar os fatos isoladamente sem analisar os espaços sutis que há entre um fato e outro

> Isso porque, em muito de nossa experiência, não nos interessamos pela ligação de um incidente com o que veio antes e o que vem depois. Não há interesse que controle a rejeição ou a seleção atenta do que será organizado na experiência em evolução. As coisas acontecem, mas não são definitivamente incluídas nem decisivamente excluídas; vagamos com a correnteza. Cedemos de acordo com a pressão externa ou fugimos e contemporizamos. Há começos e cessações, mas não inícios e conclusões autênticos. Uma coisa substitui a outra, mas não a absorve nem a leva adiante. Há experiência, porém é tão frouxa e discursiva que não é uma experiência singular. (DEWEY, 2010, p. 116).

Por isso é melhor dizer que foram lambadas do destino que fizeram esse menino pular de um gosto para outro até chegar, assim, no dia do festival de dança. Na sua vez ele dançou como nunca imaginou dançar. Dançou, mas não ganhou a competição. Era possível ver enquanto dançava a faixa vermelha amarrada na cintura, parte de seu figurino, reluzindo à luz do sol na quadra aberta da escola. Tudo parece muito lindo. Mas aquela derrota não caiu bem. Não ser o campeão do concurso de dança deixou o menino triste. O primeiro "NÃO" que jamais esqueceria. Agora sim é possível alinhavar de alguma forma seus desejos, pois a tristeza da derrota pode aproximar as experiências e perder o concurso de dança fez nascer uma nova vontade. Esse menino deseja, a partir desse dia, ser bailarino.

3 – O NÃO da mãe

O menino diz à mãe que deseja estudar balé. A mãe entende que ele gosta de fazer atividades físicas e no dia de matriculá-lo, no lugar de uma escola de dança, ela leva-o para uma academia de tae-kwon-do. Seu vizinho é professor de artes marciais e é nisso que sua mãe

embasa o preconceito que ela tem. Segundo ela será mais cômodo ter o filho na escola de alguém conhecido e confiável.

O filho é convencido. Começa o tae-kwon-do e vai indo. A dança vai dando lugar aos exercícios físicos e filosóficos da Academia Águia. O balé vai ficando distante a cada golpe dado nos passos de um atleta iniciante. A dança vai saindo de cena. A antiga faixa vermelha que cintilava no concurso de lambada dá lugar à faixa branca. Da faixa branca para a amarela o menino vai bem. Até porque "É possível ser eficiente na ação e não ter uma experiência consciente. Uma atividade pode ser automática demais para permitir uma sensação daquilo a que se refere e para onde vai" (DEWEY, 2010, p. 114). Logo, o menino se desinteressa quando vê que para a progressão de novas faixas seria preciso, além da demonstração de exercícios individuais, lutar com os colegas de turma, competir, dar chutes e se defender. Foram 4 meses de tatame. O Tae-kwon-do acaba e agora não sobra nada além da rotina de um estudante de 10 anos.

4 – O NÃO do amor

Com o início da puberdade sentimentos novos se afloram. Surge o primeiro amor na vida desse menino. A namoradinha em questão é uma colega de sala de aula cujos pais são evangélicos. O menino é apresentado à igreja, frequenta os cultos dos sábados e a escola dominical. Um dia descobre que há um grupo de Teatro cristão. A namorada participa e ele é convidado a participar também. Os ensaios acontecem uma vez por semana. O grupo começa uma nova montagem e o menino descobre no Teatro uma possibilidade de sair da rotina. Talvez inconscientemente ele converta no Teatro suas experiências passadas: a atividade física, a literatura, a arte da dança e a disciplina dos treinos quando estava no Tae-kwon-do. Tudo isso ele encontra, de alguma forma, agora nos ensaios.

No dia de elencar os personagens para a nova peça, ele tem um novo "NÃO" em sua vida, pois, queria fazer o papel de Diabo, mas como era novo no contato com a palavra de Deus ele só poderia fazer personagens menos complexos diante das escrituras sagradas. Na igreja e no grupo que frequentava os papéis de Jesus e Satanás só poderiam ser desempenhados por fiéis com mais tempo de atividade cristã. Esse fato acaba por desestimular e muito o futuro ator. Assim, o menino começa a faltar aos cultos e aos ensaios, por consequência a namorada fica insatisfeita e resolve romper o relacionamento e então terminam o namoro de quase um ano. Tristeza e vazio enchem a vida do desviado. Ele perde ao mesmo tempo a religião e a namorada. Diz a palavra e sente o menino que

> Todas as emoções são qualificações de um drama e se modificam com o desenrolar do drama. Diz-se, às vezes, que as pessoas se apaixonam a primeira vista. Mas aquilo por quem caem de amores não é uma coisa daquele instante. Onde ficaria o amor se fosse comprimido em um momento em que não houvesse espaço para estima e solicitude (...) Para se tornarem emocionais [os sentimentos] precisam fazer parte de uma situação inclusiva e duradoura que envolva o interesse pelos objetos e por seus desfechos. (DEWEY, 2010, p. 119-120).

Por isso, talvez, em breve ele vai se esquecer da namorada, mas nunca mais vai esquecer o Teatro e tão pouco o papel de Diabo que um dia ainda quer fazer.

5 – O NÃO do Teatro

Depois de muita insistência sua, a mãe o inscreve em uma escola de introdução ao Teatro que fica na capital. Nessa escola, o menino se encontra como nunca antes pensara em se encontrar. Cria amigos com os quais até hoje mantém contato. Nas aulas faz esquetes cômicas e trágicas e se experimenta como dramaturgo. Escreve peças e participa com seu grupo de festivais de teatro amador. Descobre que Teatro é profissão e, por isso, junto com seus oito amigos decide passar por um processo seletivo na tentativa de pleitear uma vaga, como aluno, em uma escola Técnica em Teatro.

Tem 15 anos quando toma essa decisão para sua vida profissional. Os 8 amigos seguem etapa por etapa. São 5 etapas no total para se conseguir uma das 20 vagas disponíveis. Todas as etapas são eliminatórias. Tudo vai bem. Os 8 amigos estão na última etapa. Agora restam 30 candidatos para as 20 vagas. Todos passam, só o menino não. É verdade, seus amigos tentam o consolar. Ficam tristes com ele, mas cada um sente a seu modo que

> A experiência é sempre particularizada, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. (BONDÍA, 2002, p. 27).

Há outro processo para se tentar uma vaga em outra escola também de nível técnico. Mesmo sem os amigos o menino decide tentar. Novas etapas, novas eliminações. Ele chega até a última prova e novamente não passa. Agora é preciso pensar além, pensar maior para compensar as frustrações. O menino então pega sua mochila. Nunca tinha ido a outro estado. Então se vê como um ser radiante de coragem, um sujeito disposto a efetivas experiências, no sentido de que "O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe

atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião". (BONDÍA, 2002, p. 25). Nunca tinha ido a outro estado, mas parte para São Paulo aonde tenta um novo processo seletivo, agora em uma das escolas mais referenciadas no Brasil no ensino técnico de Teatro, são mais de 800 candidatos de todo país para 40 vagas. Aqui a história não vai encerrar-se como em um romance de final heroico e feliz, pois mais uma vez o menino não consegue.

6 – A PAUSA

Nessa hora parece que o artigo que aqui se escreve não faz sentido. Um curso de instrumentação cirúrgica passa a ser a nova ocupação do menino. Serão 15 anos de sua vida em plantões noturnos. Fraturas, apendicites e craniectomias. O artista fica em coma. Fica em coma, mas não morre. Pois é na pausa muitas vezes que observamos a vida das coisas e

> A experiência, a possibilidade de algo que nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir 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 aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p. 24).

Nessa pausa as coisa mudam. Agora as necessidades são outras e o menino deseja fazer um curso superior, sobretudo porque nenhuma de suas investidas para os cursos técnicos deram certo. Assim, decide prestar vestibular para Teatro. Estuda entre uma cirurgia e outra para as provas.

Um dia, após uma histerectomia, senta em um canto da sala cirúrgica e folheia um livro de Teorias do Teatro. A ginecologista, curiosa com o volume do exemplar pede para dar uma olhada e encerra sua breve analise com um comentário "Nossa... tem teoria pra tudo mesmo..." e emenda "Minha filha pode estudar o que quiser, depois (e frisou) depois de fazer medicina". Naquele momento o menino que recebera tantos NÃOS resolveu dar a si próprio um SIM. "Sim" ele respondeu "Existe teoria para tudo". E teve pena da filha da médica. É que aquela mãe, de alguma forma, representa a escola caduca com a qual nos deparamos diariamente. Uma escola que não vê que o sujeito da experiência "Esse sujeito que não é o sujeito da informação, da opinião, do trabalho, que não é o sujeito do saber, do julgar, do fazer, do poder, do querer"

(BONDÍA, 2002, p. 24). Talvez não fosse possível fazer nada com relação aos preconceitos da médica, mas era possível fazer com que sua filha e a filha de tantos outros crescessem tendo mais possibilidades. O menino cansa da sala de cirurgia e decide ir para a sala de aula. Decide naquele dia que seria professor, isso e o que ele faria na faculdade, professor de Arte. Seria professor para ensinar aos seus alunos que é possível ser muita coisa nessa vida.

PARTE II – O EU

Quando entrei para o curso de Teatro da Universidade Federal de Minas Gerais, o ano era 2005, fui rapidamente atraído pelo currículo da Licenciatura. Quatro anos se passaram na universidade, concluí meu curso e tive a possibilidade de prestar concurso público. Aprovado e convocado iniciei minha trajetória na Educação.

Em 2012 quando comecei a lecionar Arte, na cidade de Betim, não havia um teatro aonde pudesse levar meus alunos. Hoje, seis anos depois, este teatro ainda não existe. Ou seja, dou aula de teatro em uma cidade que não tem um Teatro. Não se trata de uma provocação que acredita que sem um teatro (espaço físico) é impossível dar aulas de Teatro. Até mesmo porque o Teatro, enquanto expressão artística, não acontece somente dentro de edifícios. Sei que esta situação é parecida com a de muitos outros colegas de profissão, por isso, não me deixo abalar. Ainda que de fato seja uma constatação muito triste. Mas não tronar nada inviável elo fato de ser triste, pois

> O sujeito moderno se relaciona com o acontecimento do ponto de vista da ação. Tudo é pretexto para sua atividade. Sempre está a se perguntar sobre o que pode fazer. Sempre está desejando fazer algo. Independente de este desejo estar motivado por uma boa vontade ou uma má vontade, o sujeito moderno está atravessando por um afã de mudar as coisas (BONDÍA, 2002, p. 24).

Mudar as coisas exige compromisso. Enquanto funcionário público de uma cidade eu tenho minhas responsabilidades; assumo um cargo para lecionar aula de Arte para um grupo de alunos que chama a atenção por sua carência de bens artísticos. Adolescentes do 6° ao 9° do Ensino Fundamental que em quase sua totalidade nunca assistiram uma peça teatral, por exemplo, e que até então entendiam por fazer artístico o ato de colorir, e só.

Então, *Por onde começar?* Essa foi a primeira pergunta que me fiz buscando um norte para o conteúdo programático no início da minha carreira. Aliando minhas aulas ao convite da professora de História para trabalharmos juntos, decidi conduzir os alunos a um breve percurso

Histórico-Artístico que foi traçado de forma objetiva da Pré-História ao Renascimento. Algo que pode ser facilmente contestado nas novas pedagogias do ensino da Arte, mas que, de fato, me auxiliou muito enquanto recém docente apresentado à profissão.

Chegado ao período Renascentista me deparo com uma lista no livro didático com nomes de artistas importantes deste período. Noto a ausência do nome de um grande dramaturgo. Isso me soa doloroso, não que uma lista mais completa de artistas renascentistas me traria prazer, mas é que na ausência percebo "É que "incorporar", em qualquer experiência vital, é mais que por algo no topo da consciência, acima do que era sabido antes. Envolve uma reconstrução que pode ser dolorosa". (DEWEY, 2010, p. 118). Então, abandono naquele momento o livro e por conta própria aprofundo os conhecimentos que tenho sobre William Shakespeare para apresentá-lo aos meus alunos. E é nesse contexto que inicio minhas aulas com foco em Teatro. Criando uma independência produtiva da minha disciplina dentro da escola. Somando minha prática anterior de escrever peças à minha atividade em licenciatura.

Pesquisei e elaborei materiais acerca de William Shakespeare, sua vida e sua obra e escolhi a peça *Hamlet*. Fizemos a leitura da peça. Analisamos elenco, fatos importantes de cada cena, principais personagens e, assim, o trabalho se iniciou. Do contato dos estudantes com essa obra nasceu o que chamei de *Fragmentos Hamlet*. Ou seja, 05 cenas da peça original, articuladas e apresentadas pelos alunos, convergindo em uma mostra de esquetes como nosso trabalho de finalização para um ano de aulas.

Até o ano de 2015 ainda não havia trabalhado mais que 01 ano letivo com cada turma. As turmas eram sempre renovadas de forma que de ano em ano eu sempre tinha alunos novos "E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece" (BONDÍA, 2002, p. 23). Por isso, em 2016 resolvi continuar com as mesmas turmas e daí surgiu a necessidade de elaborar aulas para um segundo ano de curso. Começa a nascer o meu interesse em uma pós-graduação. Paro e reflito como as aulas de Teatro podem trabalhar o elemento Dramaturgia. Como apresentar esse constituinte cênico aos alunos do ensino fundamental? E mais: se além de somente apresentar um texto, também, dar-lhes a oportunidade de escrever uma Dramaturgia? Como chegar nesse ponto?

Uma nova e desafiadora pergunta me aparece: *Como conduzir estudantes de Teatro, no ensino fundamental, de um texto clássico à elaboração de uma Dramaturgia autoral?*.

Agora é preciso assimilar outros conteúdos programáticos que conduza este segundo ano letivo com as aulas de Teatro. É com essa intenção que encontro no Mestrado Profissional em Artes uma oportunidade para desenvolver minha pesquisa e nela analisar processos, atividades, elaborar práticas e exercícios que me auxiliem nessa condução. Encontrando incentivos que estimulem o estudante a ter o prazer de escrever para Teatro. Descobrindo meios para uma nova abordagem pedagógica que acrescente valores às aulas e apresentando minha experiência às práticas de outros professores de Arte.

E assim chego ao Mestrado Profissional em Artes com essa provocação e com um projeto que contempla, inicialmente, o contato dos estudantes com uma das obras mais difundidas de William Shakespeare, a tragédia Hamlet. Levando o aluno a conhecer os vários elementos constituintes de uma peça de teatro, por conseguinte a diferenciar os diferentes conceitos que abrangem o termo Dramaturgia dentro do teatro e, com isso, valorizar a importância da figura dos dramaturgos no fazer teatral. E com isso, estimular a capacidade de imaginar do estudante e orientá-lo a articular sua imaginação transformando suas ideias em Dramaturgias.

Considerações Finais

Carta a um professor

Caro Professor,

É sabido que o cenário da Educação no Brasil não têm facilitado uma relação de ensino-aprendizagem produtiva, satisfatória e "Nessa lógica de destruição generalizada da experiência, estou cada vez mais convencido de que os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça". (BONDÍA, 2002, p. 23). Mas podemos acreditar que as negações que recebemos ao longo da vida são propulsoras de novos movimentos, novos caminhos. Por isso, convido você, diante desse triste diagnóstico, a visitar o seu passado, quase como em um exercício de regressão e nessa viagem tentar relembrar os fatos, os motivos que o fizeram chegar a ser um professor e a estar aqui nesse momento lendo esta carta. Rascunhe em um papel as palavras que lhe aparecem constantemente ao longo da sua história. Eu descobri, quando fiz essa mesma atividade, que muitos "nãos" me foram ofertados ao longo da minha vida. Mas você vai descobrir a sua ou as suas palavras; escreva em um papel afim de não esquecê-las. Sabemos que a memória de um professor oscila entre muito boa e o esquecimento terapêutico. Olhe e repare que essa palavra, seja ela qual for, tem

pelo menos dois sentidos. Um positivo e um negativo. Faça uma escolha. Assim com Larrosa eu creio nas palavras "Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco" (BONDÍA, 2002, p. 21). Escolha um sentido para sua palavra. Talvez você irá descobrir depois disso que é preciso ir ao bebedouro, tomar um gole de água olhar acima e enxergar um cartaz que te convide a seguir novos rumos. Talvez o sentido que você atribuiu a sua palavra faça você deixar de ser professor. Talvez você volte à primeira biblioteca que visitou quando ainda era criança e descubra novos livros, novas idéias que te servirão como estímulo para se transformar em outro professor. Ambas as opções são maravilhosas, sobretudo se vierem seguidas de um momento de silêncio. O tamanho do seu silêncio pode representar a importância da experiência que você terá com sua palavra. Mas te peço licença para fazer um pedido. É esse: independente das descobertas que você faça através de suas palavras, dos caminhos que decida trilhar e como vai fazê-lo, independente do seu parecer não duvide nunca da força da força que tem o ensinar e o aprender, pois eles representam em qualquer lugar, em qualquer idade a existência do próprio indivíduo.

Belo Horizonte, novembro de 2018.

Referências

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Disponível em: < http://www2.unirio.br/unirio/cla/ppgcla/ppgeac/processos-seletivos-discentes/2014/bibliografia-arquivos-para-download/bondia-larrossa.-notas-sobre-a-experiencia-e-o-saber-da-experiencia/view >. Acesso em 25/09/2019

DEWEY, Jonh. **Arte como experiência**; org. Jo Ann Boydston (trad. Vera Ribeiro; introd.: Abraham Kaplan) SÃO PAULO: MARTINS MARTINS FONTES, 2010.

AÇÕES DE RESISTÊNCIA E SENSIBILIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nádia da Cruz Senna[1]– UFPEL
Ursula Rosa da Silva[2]– UFPEL

Resumo
O relato contempla experiências desenvolvidas com alunos do Centro de Artes, UFPel, em ações de ensino, pesquisa e extensão, voltadas a problematizar pautas que nos mobilizam em prol do ensino de artes e humanidades, visibilidades para protagonismos marginais, diversidade cultural, liberdade de expressão, formação inclusiva e igualitária. A estratégia alia a capacidade cognitiva e provocativa da arte com estudos da cultura visual e de gênero, segundo uma abordagem aberta e híbrida, que conjuga processos e reflexões.
Palavras-chave: Ensino de arte. Formação docente. Feminismo.

Introdução

Mais livros, menos armas! Não vai ter cortes, vai ter luta! Hoje a aula é na rua!

O clamor ganhou as ruas trazendo visibilidade e repercussão para as reivindicações que reuniram professores e estudantes em franca oposição à política retrógrada e repressiva adotada pelo atual governo brasileiro. O cenário é tão caótico e desfavorável que nos impõe ativismo e vigilância em defesa do cumprimento da Constituição. As ações se instauram e se espalham por diferentes espaços visando a garantia do ensino para todos, pela liberdade de expressão, para fazer valer a autonomia, a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas no ambiente escolar. Temos que nos contrapor aos modelos que decretam "gestão compartilhada" entre educadores e militares, que impõem cortes sem critérios, desqualificam resultados obtidos por institutos científicos e demonstram falta de compromisso com a educação em todos os seus níveis. A pauta de reivindicações se mantém e fomenta os debates em sala de aula, nas conversas presenciais e nas redes sociais; especialmente, para assegurar o direito de todos a uma educação pública, gratuita e de qualidade. Cabe a nós educadores, denunciar as

[1]Professora Associada do Centro de Artes da UFPEL. 1. alecrins@uol.com.br
[2]Professora Titular do Centro de Artes da UFPEL. 2. ursulasilva@gmail.com

desigualdades de formação e dar a ver o sucateamento imposto às Instituições de ensino do país.

A violência e o retrocesso de valores nos alcançam explicitando a natureza complexa e conflituosa que emerge nas práticas educacionais e sociais. Como trazer à tona, o problema da desigualdade social e da discriminação? Como contemplar conflitos étnicos, relações de dominação, códigos hegemônicos, exclusão cultural e política, violência de gênero? Isto impõe formação e postura cidadã, requer do educador deslocamentos e sensibilidade para mediar em campo minado, nesse território de lutas históricas, para encontrar as brechas que propiciem o diálogo e a compreensão das diferenças, tangenciando desejos e necessidades de uns e de outros.

Para promover essa atitude crítica é essencial conhecer, valorar entornos e repertórios, propor experiências de decodificação de signos, reconhecendo sentidos, discursos e sistemas de representação presentes nas culturas. Daí a opção pela arte contemporânea como facilitadora do processo, para desencadear estranhamentos e provocações capazes de rechaçar dogmas e preconceitos.

A permeabilidade das artes se põe à frente do processo, temos que construir pontes, fortalecer elos de articulação, propor outros modos de ver e ser para fazer avançar a educação criativa e libertária. Como têm enfatizado alguns pesquisadores latino-americanos nos últimos dez anos é preciso constituir uma epistemologia própria das artes, um modo de propor e de se comprometer estética e eticamente com a transformação social e do cotidiano das pessoas, por meio do reconhecimento de saberes e práticas ditas nossas, brasileiras, latino-americanas. Saber de seu valor cultural e artístico é colocar-se como protagonista, com conceitos próprios no campo do conhecimento; é gerar autonomia de corpos, de espaços, de culturas. A diversidade precisa adentrar currículos e práticas, a educação tem que abrir espaço para o conhecimento sensível, para outras metodologias de ensino, outras maneiras de pensar a estética e o saber em geral.

"*a água inteira do mar não pode afundar um navio, a menos que ela invada o seu interior...*" A afirmação de Caio Fernando de Abreu (2014, p. 24) nos fortalece, nos motiva a sermos resistência frente às adversidades, temos que conservar o espírito, desenvolver a autoconsciência, a empatia e a compreensão de nossa relação com o mundo para instaurar um processo de ensinar e aprender arte. A postura é conceitual e ideológica, busca a valoração do

profissional, sua autonomia, abre espaço para histórias pessoais, é preciso identificar e apreender as diversas camadas culturais que forjam os sujeitos e que constituem o grupo.

Como professoras atuantes nos cursos de Bacharelado e Licenciatura, bem como no Mestrado em Artes Visuais, percebemos que as fronteiras e as dicotomias podem e devem ser transpassadas. Incentivamos as trocas de papéis, reivindicamos investimento na poética para os licenciandos e aproximamos os bacharelandos da escola e da comunidade. A inter-relação de conhecimentos, a oportunidade de experimentar situações complexas que envolvem produção, reflexão, apreciação e, sobretudo, o encontro com o outro, são fundamentais para a formação do profissional que almejamos.

Realizamos adequações nos currículos e nos projetos pedagógicos de formação de professores, para atender as exigências da legislação, em termos de carga horária, oferta de disciplinas obrigatórias e optativas. Contudo, nos interessa a proximidade, a ampliação de componentes curriculares e atividades comuns, abertas a todos os alunos da unidade, que tragam para a discussão as questões e inquietações que se impõem na atualidade (e que são as de sempre), acerca de nossas práticas, da compreensão do papel da arte e seu lugar na escola e na sociedade.

Nossa unidade se caracteriza pelo investimento nas ações extensionistas, somos responsáveis pela oferta e manutenção de uma programação artística e cultural que impacta a cidade e a região sul do estado. A atividade extensionista tem sido um meio de atingir mais amplamente a comunidade, de sensibilizar estudantes para que este envolvimento social aconteça, mas antes de tudo, para que o ensino e o conhecimento que está sendo constituído a partir de sua formação universitária faça sentido. Aproveitamos essa competência e provocamos os grupos de pesquisa existentes a se aproximarem dos projetos extensionistas em ações integradas. A estratégia potencializou recursos e métodos, trouxe visibilidade para a pesquisa e permitiu o compartilhamento de saberes, alcançando o processo educativo na sua totalidade. Ensino, pesquisa e extensão articulados de forma indissociada para desencadear um circuito ininterrupto que gera conhecimento.

Nesse relato apresentamos o grupo de pesquisa que coordenamos, *Caixa de Pandora: estudos em gênero, arte e memória*, que atua nessa perspectiva integrada. Temos promovido ações extensionistas, oferecemos cursos e oficinas, estamos nas manifestações públicas, buscamos envolver a comunidade, sobretudo as mulheres, que são tema e alvo das pesquisas desenvolvidas. O grupo existe desde 2007 e, além do promover a cada dois anos um evento de

divulgação das pesquisas, o SIGAM (Simpósio Internacional Gênero, Arte e Memória), tem ampliado o campo de atuação se voltando para experiências estético-artístico-educacionais em escolas e em espaços não-escolares.

Somos um coletivo que reúne artistas, pesquisadoras e professoras que, por sua vez, compreendem que não há distinção, nem hierarquia entre esses papéis, o que se faz no ateliê, ganha sistematização e aprofundamento reflexivo para ser experimentado em sala de aula e vice-versa. Esse é o espírito que nos anima. Assim temos atuado na oferta de cursos formais e informais que compreendem os estudos de gênero e diversidade, promovemos palestras, rodas de leitura e de conversa, exposições, mostras didáticas e encontros com outros grupos, interessadas em ouvir, explicitar, divulgar histórias e protagonismos que rompem com o pensamento hegemônico. Apostamos em proposições colaborativas e interdisciplinares para que saberes possam dialogar, visando uma formação mais dinâmica e consciente.

Paulo Freire na obra *Medo e Ousadia*: *o cotidiano do professor*, publicado originalmente em 1986, mas que se encontra numa pertinente atualidade, traz uma pergunta já no título do primeiro capítulo: "Como Pode o Professor Transformar-se num Educador Libertador? De que modo a educação se relaciona com a mudança social? " No encaminhamento destas reflexões ele vai mostrando como o ensino tradicional vai dando espaço para proposições:

> A educação libertadora é, fundamentalmente, uma situação na qual *tanto* os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes. Este é, para mim, o primeiro teste da educação libertadora: que tanto os professores como os alunos sejam agentes." (1986, p.27)

Ser resistência e ativar espaços de criação e liberdade de pensamento nos motivam a continuar na docência, a acreditar na irrestrita capacidade da arte para sensibilizar e possibilitar reflexões em torno dos temas emergentes e, que não podemos nos furtar de debater, independente da repressão e da censura, como: violência contra a mulher, homofobia, racismo, desigualdade social, pluralidade cultural, entre outros. Pois são temas que envolvem um aprender sobre si, sobre o outro, sobre a sociedade que é nossa e, na qual precisamos ser agentes de transformação.

Das Tramas e do Tecer

As primeiras oficinas de criação em crochê aconteceram motivadas pela integrante do grupo, Clau Paranhos, que desenvolvia sua pesquisa de mestrado conosco. As "bonecas feias" que a artista nos convidava a criar tinham como base o aproveitamento de restos de tecidos, tricô, crochê e outros materiais. A proposição envolvia o resgate de nós mesmas, de saberes antigos, para trazer à tona modos de ver e representar que nos põem em relação com o que realmente sentimos. Assim, algumas oficinas aconteceram no Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo (MALG) e nos fizeram perceber a riqueza dos encontros para criar tecendo ou costurando, percebemos que o encontro propiciava a conversa, a sociabilidade e, sobretudo, o afeto. No círculo, os depoimentos e as confidências começam a surgir e, os relatos são sempre comoventes, fazendo crescer o sentimento de sororidade entre mulheres, de interinfluências umas para com as outras, para acolher, dar coragem, para termos novas ideias e novos ânimos.

Fig. 1. Oficina Tecituras e Leituras – Biblioteca CCHS/UFPel, julho 2019 – Pelotas – RS

Esses fazeres, deliberadamente, rechaçados pelas instituições, considerados artes menores, ou nem isso, são assumidos pelas mulheres artistas para ativar percepções sobre o trivial, propondo viradas simbólicas para construir novos significados, quebrar preconceitos e narrativas hegemônicas. Seguimos oferecendo essas oficinas de tricô e crochê, de construção de bonecas para experimentar criação em arte propositiva e relacional, em outros espaços e situações, escolares ou não, ampliando nossa atuação e nossa inserção, enquanto grupo de mulheres e como grupo de pesquisa.

Outras pesquisas ligadas aos temas do feminino foram se aproximando e se articulando, surgem outras atividades, novos integrantes, interesses e necessidades de formação. Assim,

transformamos a antiga oficina em Oficinas de Tecituras e Leituras em 2019. Para além do ato feminino do tecer, das relações de afetuosidade, ações colaborativas e de apoio, uma consciência mais feminista vai surgindo em micro-ações políticas do cotidiano. Com intuito de não esconder a indignação de pequenos e grandes apagamentos de mulheres, nas artes e, também nos demais âmbitos das ciências, vemos emergir escritas insurgentes e reveladoras. Narrativas que partem de si e estabelecem diálogos com a história das outras, para se opor ao esvaziamento e à invisibilidade das afirmações femininas na sociedade.

Mulheres que tecem e que bordam, que fazem renda, que escrevem cartas e poesia enquanto a água esquenta para um chá, ou chimarrão, têm estado conosco, são nossas parceiras. Com elas e sobre elas desenvolvemos projetos, reflexões e, sobretudo, aprendemos juntas. Nos interessam as protagonistas da arte, as artistas, filósofas, as professoras − as arte-educadoras. Revisitamos as histórias de vida, as propostas transgressoras, contemplamos expressões poéticas e reflexivas que questionam regras, que ativam diferenças e nos permitem reinventar outras relações com o mundo.

Nossa formação e atuação junto às artes visuais privilegia as mulheres artistas que experimentaram plasticidades, visualidades e performances que romperam com cânones, que se destacaram pelo legado cultural, sensível e feminista.

Os ícones do protagonismo feminino nas artes sempre comparecem − Frida Kahlo e Tarsila do Amaral. As artistas são lembradas pelas práticas de vida, pelas inovações artísticas, pela postura extraordinária, como mulheres engajadas e vanguardistas. São as "antiprincesas" para uma coleção de livros infantis, ou inspirações reais para que nós todas acreditemos em nós mesmas. São referências de moda e estilo, viram bonecas de papel e de pano, estão nas bolsas, adesivos e *bottons*.

Performar como Frida, Tarsila, Artemísia, Chanel, Malala ou Mariele Franco, significa experimentar o empoderamento feminino que emana de suas imagens, avivando a autoconfiança e fortalecendo a nossa própria identidade, nos capacitando para expressarmos e defendermos nossos direitos. Uma de nossas ações disponibiliza trajes e acessórios para produzir um ensaio fotográfico, individual ou em grupo, para que possamos encarnar nossas homenageadas, para fazer aflorar nossa feminilidade e revelar conexões que extrapolam temporalidades, culturas e geografias. A ação se distingue como momento poético, didático e político.

Na imagem que segue mostramos a aluna sendo caracterizada como Malala Yousafzai, ela escolheu apresentar para a turma a menina que não se intimidou diante do radicalismo. A ativista paquistanesa e ganhadora do prêmio Nobel da Paz, é um símbolo vivo da luta pela educação irrestrita como investimento para o desenvolvimento de uma sociedade, em especial quando contempla as mulheres e populações menos favorecidas. Ela é uma inspiração, nesse momento especial, em que temos que ir às ruas para reivindicar a manutenção do direito ao ensino gratuito de qualidade para todos e todas. As universidades, os institutos de pesquisa, os cursos de artes e humanidades têm sido alvo de duros ataques, exatamente pela formação de senso crítico e concepção libertária que promovem.

Fig. 2. Malala como inspiração – Centro de Artes, maio 2019 – Pelotas – RS

Hoje a aula é na rua

Para um governo autoritário, aqueles que pensam diferente constituem um risco e devem ser combatidos com repressão, obediência às normas e hierarquias. Estamos em rota de colisão, para minar nossas forças, uma política de cortes e descréditos é acionada. O impacto negativo recai, sobretudo, sobre grupos historicamente discriminados, com os cortes de bolsas de

estudos, de auxílio aos cotistas, fechamento de programas sociais, aniquilando a política de ações afirmativas assumidas em governos anteriores. Se as estratégias inclusivas iniciadas já operaram transformações, garantindo o acesso ao ensino superior, precisam ser mantidas (e ampliadas) para assegurar a presença, efetivar a qualificação e cultivar a diversidade.

Paulo Freire, o patrono da educação brasileira, é outra inspiração que precisamos resgatar. Sua obra e seu testemunho de vida têm sido vilipendiados, é rejeitado porque simboliza um estimulo a própria pedagogia, como autonomia de sujeitos. Na visão obtusa dos regimes conservadores seu protagonismo é sinônimo de doutrinação. Também são definidos como doutrinários os temas e estudos sobre sexualidades, feminismos e a favor da igualdade; não há espaço na escola para as "ideologias de gênero", não interessam aos grupos hegemônicos porque destroem domínios e distinções nos quais estão assentados.

"A teoria de gênero não é nem destrutiva nem doutrinadora: é apenas uma forma de busca por liberdade política". A afirmação é de Judith Butler (23/01/2019, SPW), filósofa norte-americana, que sofreu um recente ataque em visita ao Brasil. E cabe destacar, que sua palestra nem era sobre gênero, tema em que é autoridade reconhecida, tratava sobre: *Os fins das democracias*. Nos propomos a ler sua obra em grupo, para entender as raízes desse ódio dirigido a um pensamento que defende a dignidade e os direitos sexuais e que condena a violência contra mulheres e grupos LGBT. Retomamos a noção de representação e performatividade vinculadas à linguagem e às relações de poder. Ética, identidade e subversão de gênero foram os subtemas que adentraram no debate instaurado pela leitura de *Problemas de Gênero*.

Provocadas pela autora, seu ativismo e compromisso com a liberdade de expressão de gênero como fator fundamental para sociedades, que se querem democráticas, realizamos uma ação de leitura na rua, em um espaço central, situado entre o Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo (MALG) e o Mercado Público Municipal de Pelotas. Sobre um tecido estendemos nossos livros "transgressores", em círculo promovemos a leitura de títulos e das autoras. Elegemos as autoras, queríamos dar visibilidade para essas mulheres que produziram um *corpus* de literatura feminista, em diferentes esferas de escritas, que ousaram desafiar a dominação masculina. A legitimação acadêmica abriu espaço para o pensamento feminista, igualitário e inclusivo, mas é preciso expandir e alcançar o mundo lá fora. Urge pensar em uma educação feminista que exalte as contribuições feministas que impactam positivamente nossas vidas, que reconheçam autorias e o quanto o trabalho delas importa. Ana Mae Barbosa, Márcia Tiburi, Edith Derdyk,

Clarice Lispector, Bell Hooks, Chimamanda Adichie, Heloísa Buarque de Hollanda, Simone de Beauvoir, Butler, foram algumas que levamos para a rua. Depois fizemos leituras simultâneas, originando a nuvem sonora, que faz crescer em altura os termos que se repetem: igualdade, feminismo, realização, criação, direitos, liberdade, corpo, educação, afetividade, sororidade. A ação integrou a manifestação em defesa da universidade, que ocorreu em junho de 2019.

Fig. 3. Ação Leitura de Mulheres por Mulheres, junho 2019 – Pelotas – RS

Estamos atentas e participantes nas mobilizações, procuramos ensejar ações que vão na contramão da violência e da baixaria com que nos atacam. Em 15 de maio de 2019 integramos a passeata histórica a favor da educação. Aqui em Pelotas, foram milhares de professores e estudantes exigindo nossos direitos assegurados pela Constituição, em resposta às declarações autoritárias e a política desenfreada de cortes. Foi aula de cidadania que se espalhou por centenas de cidades do país.

Para nós, também representou uma oportunidade para ativar a arte como plataforma política e sensível. Levamos os cavaletes do ateliê de desenho para o centro da cidade, disponibilizamos papeis e materiais e instalamos uma delicada bailarina como modelo vivo no meio da rua. Um convite à beleza, ao arrebatamento e ao exercício do desenho. A presença singular é potente para acionar uma rede de símbolos e significações, evocar imaginários e provocar o gesto, a captura da imagem que nos sensibilizou. O desenho nasce de uma ação

corporal, que revela pela linha, pelas manchas, impulsos e intensidades de quem se dispôs a experimentar. Vale lembrar que a origem do desenho é um gesto amoroso e que a cultura pertence a todos.

Fig. 4. Manifestação pela Educação – Aula aberta de 15 de maio de 2019 – Pelotas – RS

Considerações finais

De forma expansiva e integradora vamos experimentado propostas, estudando teorias e abordagens que buscam uma formação em artes que contemple a contribuição das mulheres, e dos demais representantes da multiculturalidade em que estamos imersos, que no entanto pouco se fazem presentes, por preconceito baseado em gênero e, ou raça. Nosso grupo de pesquisa se interessa pelo protagonismo feminino nas artes, queremos dar visibilidade para as mulheres artistas, filósofas e educadoras "silenciadas" pela história, ou relegadas ao

esquecimento. São muitas que merecem ser estudadas e conhecidas. Somos herdeiras de suas conquistas e graças a elas podemos avançar e atuar profissionalmente em um campo, que, se por um lado exaltou nossa imagem como representação, por outro nos empurrou ao anonimato, amadorismo ou artesania. Essa é uma história plural, atravessada por juízos religiosos, econômicos e políticos que resistem e insistem na manutenção de posições hegemônicas. Se conseguimos produzir certos deslocamentos, também temos visto retrocessos com efeitos agravantes sobre as já tensas relações entre os sexos, entre os de outra cor, outra etnia, outra cultura.

Nesse momento, em particular, em que o governo autoriza e incentiva a repressão às minorias, promove um ataque desenfreado à cultura e educação, tem pretenções de reescrever a história dizendo que a ditadura não existiu no Brasil, proclama que vai fechar agências culturais nacionais e afirma que dados obtidos cientificamente não são confiáveis, entre outras bestialidades, é preciso ser resistência. Precisamos construir alianças e alternativas para enfrentar as ameças e a mediocridade. Não podemos calar, nem nos omitir, tão pouco retirar os temas perseguidos do foco das discussões, desconvidar autoridades ou retirá-las dos currículos e projetos pedagógicos, entre outras atitudes conformistas, porque é assim que o autoritarismo vence a guerra.

É preciso coragem e união, coletivamente enfrentaremos o aniquilamento que querem nos impingir. É com a pluralidade, compartilhando conhecimento que podemos recuperar o humanismo que forja nossa existência, fundamentados no princípio da igualdade e no respeito aos direitos humanos. Como artistas, educadoras e pesquisadoras temos que acionar o diálogo entre as partes, percorrer as tensões e acolher os sentidos múltiplos implicados nos processos, perceber o contexto relacional e os intertícios que a Arte egendra e evidencia. Trazemos as proposições e rupturas encenadas pelas mulheres artistas porque implicam em outros modos de ver, de ver a nós mesmas, e de nos vermos refletidas em nossas irmãs. Porque é preciso resistir, avançar e construir uma história mais íntegra e cidadã.

Referências

ABREU, Caio Fernando de. **Pequenas Epifanias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

BARBOSA, Ana Mae (org.). Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2012.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

___.**Precisamos parar o ataque à "ideologia de gênero"**. Disponível em: <https://sxpolitics.org/ptbr/judith-butler-precisamos-parar-o-ataque-a-ideologia-de-genero/9094> Acesso em 27/07/2019.

FREIRE, Paulo. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GOMÉZ, Pedro Pablo. Aprender, Crear, Sanar: estúdios artísticos en perspectiva decolonial. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2018.

RAGO, Margareth. A aventura de contar-se: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

ARTE E COMUNIDADE: UMA PROPOSTA QUE CONSIDERA UMA FOMRAÇÃO HUMANA INTERCONECTADA COM A NATUREZA E O COSMO

Amanda Aguiar Ayres[1] – UEA/UFBA
Jackeline dos Santos Monteiro[2] – UEA
José Leandro da Cruz Lopes[3] – UEA

Resumo
O presente artigo propõe apresentar um breve olhar sobre o descobrimento do "povo" a partir de provocações compartilhadas por Peter Burke e Mikhail Bakhtin bem como amadurecer os conceitos de tradição, cultura popular, comunidade, arte e vida e suas interligações com o Projeto "Arte e Comunidade" da Escola de Artes da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). A proposta tem buscado oferecer uma prática artística para/com os discentes a partir de metodologias de criação contemporâneas e, ainda, reflexões teóricas em processos dialógicos junto a comunidades de periferia em Manaus. Assim, o objetivo do trabalho é buscar relações que contribuam para a construção de uma rede de sensibilidades poéticas. Sugere-se que ao viabilizar o intercâmbio entre os saberes populares e acadêmicos é possível conceber uma proposta artístico-pedagógica complexa que valoriza a composição natural tanto dos seres humanos como da condição planetária em que estamos imersos.
Palavras-chave: Comunidade. Cultura Popular. Arte e Vida.

Introdução

O artigo propõe apresentar um breve olhar sobre o descobrimento do "povo" a partir de provocações compartilhadas por Peter Burke e Mikhail Bakhtin bem como amadurecer os conceitos de tradição, cultura popular, comunidade, arte e vida e suas interligações com o Projeto "Arte e Comunidade" da Escola Superior de Artes e Turismo (ESAT) da Universidade

[1] Professora da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Atriz e Diretora Teatral. É doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (PPGAC-UFBA), na linha de Pesquisa: Processos Educacionais em Artes Cênicas sob orientação da Professora Antônia Pereira Bezerra. Possui Mestrado (2013) e Especialização (2011) em Educação, pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). É graduada (2006) em Artes Cênicas pelo Departamento de Artes Cênicas da UnB. Integrou a equipe do Programa Pró-Licenciatura em Teatro da UnB de 2008 a 2013. Atua principalmente nos seguintes eixos: Teatro, Comunidade, Processos Criativos, Educação e Tecnologias Contemporâneas. E-mail: amandaaguiarayres@gmail.com

[2] Estudante do 6º período de licenciatura em teatro, na Universidade do Estado do Amazonas – UEA/Escola Superior de Artes e Turismo – ESAT. Atriz e Produtora do Grupo Arte e Cultura Allegriah. E-mail: jackeline.monteiro@live.com

[3] Estudante do 6º período de licenciatura em teatro, na Universidade do Estado do Amazonas – UEA/Escola Superior de Artes e Turismo – ESAT. Ator e diretor teatral. E-mail: leandrolopess013@gmail.com

do Estado do Amazonas (UEA). A proposta tem buscado oferecer aos estudantes do curso de teatro a experimentação da prática artística a partir de metodologias de criação contemporâneas e, ainda, reflexões teóricas em processos dialógicos junto a comunidades de periferia em Manaus. Dessa maneira, o processo de formação se estabelece para todos os sujeitos envolvidos: educadores, estudantes de graduação e as comunidades atendidas. O desenvolvimento de uma proposta dessa natureza assume o desafio, e todas as dificuldades, de propor uma formação humana e complexa em contraponto a atual estrutura mecanicista, fragmentada, rígida e burocrática que compõe, em diferentes âmbitos, o espaço em que estamos situadas (os). Assim, o objetivo do trabalho é buscar relações que contribuam para a construção de uma rede de sensibilidades poéticas pautada em valores humanos, solidários, colaborativos e transformadores. Sugere-se que ao viabilizar o intercâmbio entre os saberes populares e acadêmicos é possível conceber uma proposta artístico-pedagógica complexa que valoriza a composição natural tanto dos seres humanos como da condição planetária em que estamos imersos.

As nossas ações e reflexões têm relacionado as dimensões de ensino, pesquisa e extensão, linguagens artísticas diferentes, bem como docentes, discentes e comunidades. Para a composição de todas essas relações temos proposto o campo do projeto "Arte e Comunidade" como o espaço de costura de todas essas esferas. O projeto compõe parte das ações do curso de teatro da Universidade do Amazonas (UEA) e por meio de uma série de experiências coletivas vem apresentando avanços significativos na formação de professores-pesquisadores-artistas de teatro.

Desse modo, o projeto "Arte e Comunidade" tem buscado garantir que os estudantes do curso de teatro vivenciem em um momento previamente planejado de sua graduação, práticas artísticas pautadas em metodologias de criação contemporâneas bem como reflexões teóricas em um processo dialógico junto a comunidades de periferia em Manaus. Consideramos que o intercâmbio, diálogo e encontro proporcionado entre universidades, docentes, discentes e comunidades populares da Amazônia.

Com seis anos de existência o projeto "Arte e comunidade" tem possibilitado, a partir de uma proposta pautada na pedagogia de projetos, contemplar múltiplas pedagogias. Entre elas destaca-se a formação de espectadores, o exercício de experimentação da prática artística no desenvolvimento de processos criativos colaborativos, o uso de espaços não convencionais e o estudo da cultura popular como ponto de partida fundamental para o diálogo entre todas as

instâncias propostas pelo projeto. Muitos são os olhares e as dimensões trabalhadas em nossas ações e reflexões, seria inviável esgotá-las nesse espaço. Dessa maneira, propomos pontuar nesse momento parte dos conceitos que inspiram o desenvolvimento da nossa proposta.

No âmbito da contextualização, parte de nossas reflexões teóricas estão presentes as provocações iniciais levantadas por BURKE (2010) e BAKHTIN (1987) ao que refere a descoberta do povo e o interesse em investigar as suas tradições no período da Europa pré-industrial. Nesse contexto compreendemos uma concepção que envolve a cultura popular relacionada com a natureza em uma dimensão integrada com o todo complexo ao qual fazemos parte. Nesse sentido encontramos elementos em diálogo com MORIN (2011) e LE BRETON (2016), no que se relaciona a composição natural do ser humano e o seu potencial intrínseco de relação com a natureza, o cosmo e o universo. Essa concepção nos orienta no sentido de propor uma visão holística sobre a vida, a arte, a educação e as demais dimensões que se relacionam e nos compõem como seres complexos, viventes de uma comunidade planetária também complexa.

A proposta caminha no sentido de valorizar as matrizes que compõe a arte de viver em comunhão com o cosmo e a natureza. Vivenciar experiências práticas e buscar compreender o sistema de complexidades presentes na formação de coletivos em comunidades populares bem como propor a ampliação dos conceitos no processo de composição de uma grande rede formada por pessoas, comunidades e universidades. Para tanto, vamos abordar aqui parte dos conceitos que inspiram a proposta artístico-pedagógica vivenciada no contexto do Projeto "Arte e Comunidade": a) **A descoberta do povo em diálogo com Burke e Bakhtin**, este tópico nos possibilita traçar olhares e reflexões a respeito do interesse dos intelectuais pela cultura popular no período da Europa pré-industrial e, assim, identificar elementos que ainda hoje nos parece presentes no diálogo junto as classes populares. b) "**Tradição"**, nessa perspectiva sugerimos olhares e escutas sensíveis as sociedades tradicionais, as concepções comunitárias e as representações das tradições populares. O diálogo entre PAREYSON (2001) e OLIVEIRA (2011) nos possibilita compreender a ideia de tradição como algo dinâmico que organicamente propõe a relação entre o antigo e o novo em um processo de transformação continuado. No campo que envolve este tópico. O conceito de Tradição NOGUEIRA (2007), FRENDA (2013) E OLIVEIRA (2011) nos orientam no sentido de compreender conceitos que costuram os aspectos comunitários (comunidade local, comunidade de interesse e suas relações) aos conceitos de arte e vida bem como cultura popular. c) **A comunidade e suas relações com a**

cultura popular; NOGUEIRA (2007), FRENDA (2013) E OLIVEIRA (2011) nos orientam no sentido de compreender conceitos que costuram os aspectos comunitários (comunidade local, comunidade de interesse e suas relações) aos conceitos de arte e vida bem como cultura popular. O diálogo com as autoras e as possíveis relações com nossas experiências abrem caminhos para o desenvolvimento do próximo tópico. d) **Arte e vida e as perspectivas de resistência**, neste espaço, propomos pontuar reflexões que contextualizam parte das inquietações que nos instigam a intervir na realidade apresentada e dar continuidade ao trabalho inspirado no movimento espiralado de reflexão-ação-reflexão proposto pela pesquisa-ação e, por fim, e) **provocações para se refletir**, propomos apresentar alguns apontamentos que compõem o alinhavar da nossa colcha de retalhos criada na costura desse trabalho.

a) A descoberta do povo em diálogo com Burke e Bakhtin

> **Na era da chamada "descoberta" do povo**, o termo "cultura" tendia a referir-se a arte, literatura e música, e não seria incorreto descrever os folcloristas do século XIX como buscando equivalentes populares da música clássica, da arte acadêmica e assim por diante. Hoje, contudo, seguindo o exemplo dos antropólogos, os historiadores e outros usam o termo "cultura" muito mais amplamente, para referir-se a quase tudo que pode ser aprendido em uma dada sociedade — como comer, beber, andar, falar, silenciar e assim por diante. Em outras palavras, **a história da cultura inclui agora a história das ações ou noções subjacentes à vida cotidiana. O que se costumava considerar garantido, óbvio, normal ou "senso comum" agora é visto como algo que varia de sociedade a sociedade e muda de um século a outro, que é "construído" socialmente** e, portanto, requer explicação e interpretação social e histórica. Essa nova história cultural é às vezes chamada história "sociocultural" para distingui-la das histórias mais tradicionais da arte, da literatura e da música. (BURKE, 2010, p.16)

A descoberta do povo é algo discutido tanto por Burke como por Bakhtin e teve o seu processo marcado por uma série de movimentos que tinha por objetivo reviver a cultura tradicional mais antiga. Vale destacar que a denominação "povo" é um conceito bastante amplo dado pela elite para denominar a não elite formada por pessoas diversas que apresentavam suas especificidades, mas que, nesse contexto, eram incluídas nessa categoria comum: mulheres, crianças, pastores, marinheiros, mendigos e demais grupos das classes menos favorecidas.

A aproximação entre o povo e a natureza é um aspecto que pode ser observado tanto em Bakhtin como em Burke. Nesse sentido a nossa hipótese propõe relacionar tanto os povos tradicionais, a cultura popular como dimensões que possibilitam a construção de espaços humanos pautados nos valores de colaboração, afeto, solidariedade, abundancia, e integração

com a natureza. Aspectos que ainda hoje podem ser observados no cotidiano das comunidades. Le Breton (2016) no livro a Antropologia do corpo também irá auxiliar nessa discussão e vamos buscar relacionar parte de seu olhar no decorrer de nossas argumentações.

Segundo Burke (2010) no momento em que a cultura popular tradicional começa a desaparecer, no final do século XVIII e início do século XIX, o povo (o folk) passa a ser um tema de interesse aos intelectuais da Europa. Trata-se de um momento de abertura para novas ideias e termos. Nesse sentido, a perspectiva de uma cultura popular, que os intelectuais europeus acreditam estar descobrindo por volta de 1800, corre o risco de desaparecer e, por isso, surge a preocupação em registrá-las.

Nesse contexto observa-se que a canção popular e a poesia estabelecem relações com a natureza e o divino como aspectos integrados a vida. Dessa maneira, reconhecemos aspectos que se aproximam as dimensões vivenciadas hoje pelos povos tradicionais amazônicos bem como o nosso interesse em investigar a composição de uma pedagogia teatral que contemple os aspectos de ancestralidade. Os acontecimentos tendem a se repetir ao longo da história em um movimento espiralado que apresentam elementos comuns e outros diferenciados. Por isso é importante refletir sobre os trajetos vivenciados anteriormente para que na atualidade possamos trazer novas contribuições que não foram possíveis se realizar no passado. No atual contexto de nossa pesquisa identificamos, entre outros, dois aspectos que vale aqui destacar: Em primeiro lugar a relação com uma pedagogia que proponha trabalhar a contação de histórias, os ensinamentos por meio da oralidade, a identificação com os mitos, saberes universais e a valorização da ancestralidade presente nos povos tradicionais a considerar que ela apresenta uma organicidade que oferece o despertar do sentido a arte, a educação e a vida como um todo. Esses elementos trabalham a composição natural da dimensão que nos formam enquanto seres humanos. Por outro lado, vale destacar o cuidado que devemos ter ao abordar os saberes que envolvem a vida dos povos tradicionais para evitar recorremos aos mesmos erros do passado.

Nas entrelinhas, tanto nos relatos de Burke como de Bakhtin, observamos um discurso no que diz respeito a relação proposta pelos intelectuais. O que é do povo pertence a todos, mas o contrário não é verdadeiro. O que pertence a elite não é acessado pelo povo. Reconhecemos a importância de discutir o conceito de cultura no sentido de compreender que não existe cultura menor e cultura maior, existe cultura. E que a construção de uma nova sociedade pautada por novos valores deve reconhecer tanto a inserção dos conhecimentos populares na academia como

compartilhar com o povo o acesso a produção acadêmica, possibilitar o acesso das classes populares as universidades bem como viabilizar o intercâmbio de novos saberes.

No contexto de uma sociedade fragmentada, individualizada e desumanizada a busca pelo estudo da cultura popular, das comunidades, dos povos tradicionais se faz cada vez mais necessários. Nos parece pulsar uma necessidade desesperada em resgatar as migalhas que ainda possam existir de uma humanidade dilacerada. O mergulho no campo de pesquisa sobre a cultura popular e a dimensão dos aspectos de arte e vida e o saber da experiência mantidos pelos povos tradicionais nos mobiliza e pode ser uma resposta a própria existência. Como diria Brecht "Que tempos são esses em que precisamos explicar o óbvio?"

b) Tradição

Na flor da germinação poeticamente refletida nos propomos a valorizar os princípios presentes nas tradições. Buscar um resgaste histórico e, assim, a compreensão dos fundamentos universais que naturalmente alimentam a dimensão orgânica, complexa e originária dos princípios que nos constituem como um todo integrado ao cosmo e a natureza. Acredita-se que o momento é propicio para uma ação de distanciamento dos modelos atuais em que estamos imersos para um mergulho que possibilite olhares e escutas sensíveis[4] as sociedades tradicionais, as concepções comunitárias e a representações das tradições populares.

> Nas sociedades tradicionais, de composição holista, comunitária, nas quais o indivíduo é indiscernível, o corpo não é o objeto de cisão, e o homem [a mulher] está misturado [a] ao cosmos, à natureza, à comunidade. Nessas sociedades, as representações do corpo são, de fato, representações do homem, da pessoa. A imagem do corpo é uma imagem em si, alimentada das matérias-primas que compõe a natureza, o cosmos, em uma espécie de indistinção. Essas concepções impõem o sentimento de um parentesco, de uma participação ativa do homem [da mulher] na totalidade do vivente, e, ademais, encontramos ainda traços ativos dessas representações nas tradições populares de curandeirismo (LE BRETON, 2016, p.26).

[4] No contexto da pesquisa-ação compreendemos a importância da perspectiva poética, libertadora e complexa que orienta nossas ações e reflexões. "A escuta sensível apoia-se na empatia. O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para 'compreender do interior' [...] A escuta sensível reconhece a aceitação incondicional do outro. Ela não julga, não mede, não compara.[...] É preciso sem dúvida saber apreciar o 'lugar 'diferencial de cada um no campo das relações sociais para poder escutar sua palavra ou sua capacidade 'criadora'[...]. Antes de situar uma pessoa no seu 'lugar', comecemos por reconhecê-la em seu ser, na qualidade de pessoa complexa dotada de uma liberdade e de uma imaginação criadora" (BARBIER, 2005, p.95-96).

Nos permitimos inserir a mulher no campo de discussão do autor: "Nas sociedades tradicionais, de composição holista, comunitária, nas quais o indivíduo é indiscernível, o corpo não é o objeto de cisão, e o homem/ a **mulher** está misturado/**a** ao cosmos, à natureza, à comunidade. Nessas sociedades, as representações do corpo são, de fato, representações do homem, **da mulher**, da pessoa". As reflexões apresentadas impulsionam parte significativa dos desdobramentos que propomos amadurecer. Principalmente no que se refere ao desejo de considerar as dimensões que envolvem a preservação de coletivos complexos no âmbito das tradições populares presentes em comunidades da Amazônia. Acredita-se que a composição desses coletivos, de alguma maneira, manteve ao longo das gerações princípios que permitem reconhecer organicamente a presença do todo complexo universal discutido tanto por Morin (2012) como por Le Breton (2016). Contudo antes de mergulharmos nessa proposta, julgamos pertinente realizar uma breve contextualização ao que se refere aspectos conceituais no âmbito da tradição, da comunidade e da cultura popular. Para discutir a primeira dimensão proposta compartilhamos a definição apresentada por PAREYSON:

> O conceito de **tradição** é um testemunho vivo do fato de que as duas funções, do inovar e do conservar, só podem ser exercidas conjuntamente já que continuar sem inovar significa apenas copiar e repetir, e inovar sem continuar significa fantasiar no vazio, sem fundamento; e além disso, exige criatividade e obediência ao mesmo tempo, porque não pertencemos a uma tradição se não a temos em nós (PAREYSON, 2001, p.137).

Dessa maneira, compreendemos a ideia de tradição como algo dinâmico que naturalmente estabelece o diálogo entre antigo e novo em um constante processo de transformação. Nesse contexto identificamos a compreensão da importância de conjugar as dimensões que envolvem conservação e inovação nas manifestações da cultura popular no âmbito das comunidades. OLIVEIRA (2011) nos orienta no sentido de observar que no Brasil até a metade do século XX parte significativa das manifestações culturais e artísticas tradicionais se mantinham preservadas no sentido de geograficamente restrita à sua localidade. Vivenciar as manifestações se consistia primordialmente em viver de maneira profunda a experiência comunitária em um grupo sócio-cultural limitado a determinada região geográfica. Nesse caso, o sentido da preservação se estabelecia no próprio contexto da comunidade, da experiência, gerando as necessidades reais de expressão de determinado coletivo. A autora acrescenta ainda que a partir do advento da democratização das tecnologias contemporâneas nos diferentes âmbitos da vida social, é possível observar uma alteração na perspectiva das

fronteiras de modo a ampliar o alcance das informações. Assim, o espaço de convivência das comunidades tem a possibilidade de se ampliar por todo o mundo. Essas transformações acabam se inserindo no fazer tradicional, que alimenta, em grande parte, a vivência cotidiana comunitária.

c) A comunidade e suas relações com a cultura popular

Ao considerar a diversidade de contextos que vivenciam os sujeitos na sociedade contemporânea NOGUEIRA (2007) questiona a possibilidade de sobrevivência da comunidade frente à industrialização. A autora propõe o diálogo entre Kershaw (1992), Willians (1965) e Boal (1996) e provoca o entendimento que a unicidade aparente das comunidades são simplificações, elas apresentam também diversidades e hierarquias fundamentadas em diferentes campos (idade, posição social e outros). Contudo a comunidade apresenta pontos de culminância ao que se refere as diferenças internas que a compõe e a perspectiva de mediação que assume entre o indivíduo e a sociedade. Assim, toda a comunidade (rural ou urbana) cumpriria a função estrutural e ideológica de mediar os indivíduos e a sociedade mais ampla. Nessa perspectiva, NOGUEIRA (2007) propõe ainda a compreensão de duas concepções referentes a comunidade: comunidade local e comunidade de interesse. Como o próprio nome indica a comunidade local é composta por uma rede relacional formada por interações próximas, delimitada por determinada área geográfica. Já a comunidade de interesse se estabelece por meio de uma rede de associações caracterizadas pelo comprometimento relativo a um interesse comum. No campo da prática acreditamos que também é possível conjugar essas duas definições e agregar uma proposta orgânica que integra a perspectiva de uma comunidade local e de interesse formando, assim, uma terceira possibilidade no campo conceitual.

A cultura popular se apresenta para nós como um campo que converge as diferentes proposições no âmbito da vivência comunitária. Compreendemos que ela emerge junto à comunidade local, permitindo a criação de comunidades de interesses e, possibilitando assim, a interconexão entre comunidades locais e comunidades de interesse. Nesse sentido, identificamos o universo da cultura popular como um campo amplo, porém privilegiado ao que se refere a proposição de espaços de encontros, compartilhamentos, aprendizados e intercâmbios. Entre diferentes aspectos, destacamos as manifestações populares como um dos locais de resistência que contribuem significativamente para a composição de coletivos complexos. OLIVEIRA (2011) contribui com as nossas reflexões ao identificar que as festas

populares (como São João, o Boi Bumbá, a Ciranda, o Cacetinho entre muitas outras já contextualizadas ao universo Amazônico), surgem no formato de festa justamente por serem espaços em que as pessoas da comunidade se reúnem para expressar tudo o que trazem consigo (aspectos religiosos, sociais, afetivos, históricos entre outros) por meio da brincadeira coletiva, da vivência e partilha comunitária.

d) Arte e vida e as perspectivas de resistência

A concepção de arte e vida se apresenta potencialmente integrada ao dia a dia dos povos da floresta desafiando, de maneira singela e singular, o olhar reducionista veiculado pela elite e, consequentemente, pelos meios de comunicação de massa. É possível, por exemplo, citar como um dos pontos de referência o cotidiano dos povos indígenas. A complexidade presente nesse amplo universo de significações não poderia ser brevemente descrita (nem amplamente discutida ao considerar a perspectiva reducionista das letras pretas dispostas no fundo branco). Contudo propomos apontar alguns indicadores iniciais com o intuito de contextualizar um possível caminho que possa ser amadurecido em uma etapa posterior. As cosmologias indígenas podem representar estruturas complexas que expressam concepções diversas a respeito da origem de todas as coisas presentes no mundo e no universo. As variadas mitologias apresentam perspectivas relacionais entre o universo, os seres humanos, a natureza e todo complexo ao qual estamos inseridos. Essa perspectiva orgânica compõe também o campo ritualístico. A comunidade indígena costuma se entregar para um longo tempo de preparação que se realiza em diferentes etapas. Certamente cada etnia (Tikuna, Yanomami, Tukano entre uma infinidade de muitas outras), cada comunidade, cada ritual apresenta suas especificidades que trazem consigo toda a potência da tradição compartilhada de geração em geração. Contudo, é possível observar que o conceito de arte e vida pode se relacionar em parte significativa da vivência no ritual. As experiências estéticas integradas as manifestações artísticas diversas (como a pintura, a dança, a música, as representações cênicas e outras) se relacionam ao processo de formação dos sujeitos (compartilhamento dos saberes) tecendo uma trama natural que compõe o todo complexo das ações presentes no processo do ritual e da arte de saber viver em comunhão com o cosmo e a natureza.

Nesse mesmo campo de complexidades poéticas podemos observar também a reverberação das diversas manifestações da cultura popular (quadrilha, ciranda, boi bumbá, cacetinho entre muitas outras) que se multiplicam em composição uma grande teia que interliga

a capital ao interior do estado do Amazonas. Nas diferentes comunidades observa-se uma potência intercultural que articula a presença indígena, africana, europeia e seus desdobramentos por meio do olhar ribeirinho e caboclo. Nesse campo podemos destacar ainda duas dimensões que nos interessam investigar: a presença do processo colaborativo e a prática que interconecta diferentes áreas do conhecimento. O processo colaborativo se estabelece no sentido dos coletivos se organizarem com divisões de funções claras que formam um complexo estrutural sistematizado que possibilitam os festejos se realizarem harmonicamente. É possível observar o espaço destinado as mestras e mestres, que geralmente puxam a voz principal para o coro responder, as pessoas que tocam, outras que dançam, o grupo que propõe a interação com o público, a equipe que faz a comida, entre várias outras funções que possibilitam que a festa se realize como um todo complexo integrado. Na perspectiva da interconexão com diferentes áreas do conhecimento podemos observar o diálogo entre diferentes linguagens artísticas que se relacionam para que o festejo se realize. Para citar algumas podemos observar a presença da música, da dança, das artes visuais e aspectos de teatralidade.

Contudo, para além do olhar romantizado, é importante pontuar que essas manifestações têm se consolidado como campo de resistência continuada para garantir a sobrevivência das tradições. A discussão é ampla e não pretendemos esgotá-la aqui. Com o intuito de realizar uma breve introdução citamos alguns contrapontos:1) a manutenção de coletivos organicamente organizados em uma era de fragmentação e individualização; 2) a valorização da cultura regional/nacional em tempos de imposição ao consumo da cultura estrangeira (do homem branco, heterossexual, europeu/estadunidense) ; 3) o entendimento de arte, vida e educação como um todo potencialmente integrado em contraponto ao conhecimento disciplinar disseminado cotidianamente; 4) a conservação da tradição popular em meio a determinação de um gosto comum arbitrariamente definido pela cultura de massa e de consumo; 5) a preservação da natureza em contraponto ao violento desmatamento da floresta em nome do desenvolvimento e ampliação dos grandes centros urbanos; 6) a multiplicação dos valores éticos, formação de coletivos e práticas solidárias em meio a crescente valorização da exploração de pessoas, individualismo e segregação; 7) a auto sustentação financeira em meio a carência de investimentos e políticas públicas bem como o sucateamento do patrimônio cultural e imaterial. A lista é enorme e poderíamos enumerar várias outras contradições. Contudo, nesse universo bastante amplo de complexidades nos propomos, incialmente, destacar uma das várias dimensões que compõem o aspecto de resistência cotidianamente presente nas

ações-reflexões-ações dos povos da floresta. Nesse sentido, Oliveira propõe contribuições ao problematizar:

> É importante desconstruirmos também a ideia tão difundida entre nós de que, na formação da cultura brasileira, as matrizes africana, indígena e europeia, as quais constituíram majoritariamente o Brasil, amalgamaram nossa diversidade pacificamente, misturando-se e criando uma mestiçagem tolerante. Nossa cultura, fortemente composta por essas três matrizes, é marcada também pela diferença de espaço e de aceitação destinados a cada uma delas (OLIVEIRA, 2011, p.18)

A discussão proposta por Oliveira não é uma novidade. A reflexão sobre as práticas propostas por meio do diálogo junto às comunidades, culturas e classes populares se apresentam como uma busca incessante no sentido de intervir/resistir "a ordem não natural das coisas". Diversos intelectuais/pesquisadores/artistas/educadores, com suas especificidades, trilharam caminhos que questionaram, das mais diferentes maneiras, o sistema de divisão de classes bem como as fragmentações estabelecidas nos diferentes âmbitos da vida cotidiana. Entre eles estão Oswald de Andrade, Hélio Oiticica, Ligia Clarck, Paulo Freire, Augusto Boal, entre muitos outros. A investigação com o intuito de identificar traços de universalidade, relações mais orgânicas no campo do todo complexo que envolve o conceito de arte e vida.

Vale abrir um rápido parênteses para destacar que essas práticas demonstram que a academia e o campo da intelectualidade, geralmente, se surpreendem ao diagnosticar que tem muito mais a aprender com o intercâmbio junto às comunidades do que imaginam no início do processo de vivência/investigação. Não precisamos estabelecer territórios de disputa, pois compreendemos que não existe cultura superior e nem cultura inferior, existe cultura (argumentos contrários a essa dimensão podem, inclusive, respaldar movimentos que consideramos radicalmente equivocados a exemplo do nazismo). Assim, como não existe saberes superiores e nem inferiores, existe saberes!

e) Provocações para se refletir

A Proposta interdisciplinar, pautada na pedagogia de projetos, que o "Arte e Comunidade" tem buscado viabilizar desafia-se no campo de integrar: disciplinas, linguagens artísticas diferenciadas, ensino, pesquisa, extensão, universidades, docentes, discentes e comunidade. E nessa costura, de diferentes complexidades, tem como parte do fio condutor as reflexões propostas por MORIN (2011) e LE BRETON (2016) no sentido desafiador de buscar

a construção bem como a (re) integração de conhecimentos orgânicos e complexos em contraponto a contextos tecnicistas de fragmentações, isolamentos e individualizações fortemente presentes em todos os âmbitos da sociedade em que estamos imersos.

Reconhecemos que o caminho que ainda estar por vir é longo, repleto de questionamentos e inquietações. Por outro lado, já conseguimos identificar muitos avanços. Entre eles observamos que a presença da academia nas comunidades começa a provocar o fortalecimento dos laços de solidariedade já presente nos diferentes grupos, a colaborar com o processo de valorização da identidade regional/nacional e a agregar interventivamente no processo de resistência vivenciado por esses coletivos. Por meio de nossa experiência junto às comunidades em Manaus já podemos destacar que a presença da Universidade tem oferecido contribuições no compartilhamento de informações, na ampliação do círculo de proteção em situações de violência e vulnerabilidade social. Dessa maneira, propõe-se intervir no ciclo de opressão imposto as classes sociais populares e assim, sugerir o intercâmbio de conhecimentos acadêmicos e populares de modo a viabilizar a construção de saberes complexos sistematizados pela troca de experiências que consideram o processo de integração dos sujeitos ao cosmo e a natureza na composição do todo orgânico natural ao qual estamos inseridos. E, dessa maneira, busca-se oferecer uma formação humana e significativa tanto para os nossos estudantes da graduação como para as comunidades envolvidas nos processos.

A escolha pelo espaço tanto da comunidade como da cultura popular no contexto amazônico se potencializa pelo fato de observar, em ambas as dimensões, a presença dos conceitos anteriormente apresentados. E, assim, propor a busca pelo retorno de uma composição mais holística, naturalmente presente na formação dos seres humanos. Nesse contexto, nos provocamos a compreender e intervir nos desafios que situam o campo de resistência em que a rede propõe atuar. Dessa maneira, agregamos o conceito de arte e vida por considerar que ele integra, de maneira orgânica, todas proposições apresentadas no passo a passo do alinhavar de nosso costurar. Possibilitando pontuar aspectos iniciais que compõem parte da nossa grande colcha de retalhos, repleta de diversidade, desafios e complexidades.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais.** São Paulo, HUCITEC, 1987.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação.** Brasília: Liber Livro, 2005.

BURKE, Peter. **Cultura popular na idade moderna**. São Paulo, Editora: Companhia das Letras, 2010.

FRENDA, Perla. **Arte em interação.** São Paulo: IBEP, 2013.

LE BRETON, David. **Antropologia do corpo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação do futuro.** São Paulo: Cortez: Brasília, DF: Unesco, 2011.

NOGUEIRA, Marcia Pompeo. **Tentando definir o teatro na comunidade.** IV Reunião Cientifica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE), 2007.

OLIVEIRA, Joana Abreu Pereira de. **Módulo 26: Arte e Cultura Popular.** Brasília, 2011.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética.** Tradução: Maria Helena Nery Garcez São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SOUZA, Ivete. **Arte na Amazônia: conversas sobre o ensino da Região Norte.** Boa Vista: Editora da UFRR, 2016

ARTE E SUSTENTABILIDADE: ENSINO, CULTURA E ARTE NA COMUNIDADE RURAL JACAMIM

Edna Andrade Soares[1] – UFAM
Fernando Alves Matos[2] – UFAM
Jamile Williane Costa Almeida[3] – UFAM

Resumo
Este artigo é resultado do projeto de extensão *Arte e Sustentabilidade*: construção de instrumentos a partir de elementos naturais e resíduos de madeira da região amazônica, teve como objetivo realizar atividades e ações em artes na comunidade ribeirinha Jacamim, no município Careiro Castanho. A integração entre cultura, arte, ensino e desenvolvimento local representou a essência do projeto, levando saberes, conhecimentos e tendo trocas culturais. As ações nesta comunidade foram realizadas no período de agosto de 2018 a julho de 2019, ofertando oficinas de desenho, pintura e cerâmica e objetos de madeira caída. O projeto possibilitou um campo de planejamento multicultural para diferentes áreas de ensino das artes.
Palavras-chave: Cultura amazônica. Comunidade rural. Artes e cultura.

Introdução

O presente relato diz respeito ao trabalho desenvolvido no projeto Arte e Sustentabilidade: construção de instrumentos a partir de elementos naturais e resíduos de madeira da região amazônica. Tal experiência se deu através do Programa Atividade Curricular de Extensão - PACE, vinculado ao Programa Escola de Arte.

O projeto Arte e Sustentabilidade teve o objetivo de realizar atividades e ações em artes em comunidades diversas da nossa Amazônia. O projeto propôs a integração entre cultura, arte, ensino e desenvolvimento local, levando saberes e conhecimentos, assim como aprendendo os saberes e conhecimentos das comunidades, permite-se que os discentes coloquem em prática os conhecimentos da academia e tenham experiências no ensino das artes, desenvolvendo sua personalidade de professor e sua prática pedagógica, conhecendo a realidade amazônica e suas especificidades.

[1] Edna Andrade Soares. Mestre em Arts of Music pela Campbellsville University, Professora do Curso de Música, FAARTES-UFAM 1. musicedna@gmail.com
[2] Fernando Alves Matos. Discente do Curso de Design UFAM. 2.arcanjo_designer@hotmail.om.
[3] Jamille Williane Costa Almeida. Discente do Curso de Artes Visuais da UFAM. 2. Jamilewilliane7@gmail.comr.

A proposta do projeto se apresenta através de oficinas de Pintura e Desenho, Cerâmica e Objetos de Madeira como: decoração e luminárias. Salientando que com exceção da oficina de pintura e desenho, a maioria dos materiais utilizados foram provenientes da floresta Materiais esses encontrados no chão e próximos as casas dos alunos participantes do projeto.

O termo Arte e Sustentabilidade tem relação com o fato de que a utilização de objetos encontrados na natureza usados no projeto, não lhe causa nenhuma agressão. Ou seja, são aproveitados para um fazer artístico que possa trazer um retorno financeiro para esses ribeirinhos que em muito se encontravam na ociosidade, fato realmente ocorrido, relatado por uma das participantes.

A Comunidade Jacamin é uma comunidade rural localizada no ramal Jacamin, no Município Careiro Castanho. Nesta, estivemos durante um ano realizando as ações, no período de agosto de 2018 a julho de 2019.

As atividades elaboradas e realizadas nos revelaram como o Arte Educador deve ter novos olhares e novas metodologias de ensino a partir do espaço cultural ao qual está inserido. São muitos saberes e muitas práticas culturais que nos levam a repensar formas e metodologias, onde se apresenta a partir do fazer, das atividades vividas e vivenciadas. Desta forma, muitas foram as atividades aplicadas: ao ensino de técnicas de artes, propondo fazeres que não se extingue em um único modelo ou experiencia, mas várias, bastando que se esteja aberta as novas possibilidades, a exemplo das praticadas neste projeto.

Fundamentação teórica

A educação das artes precisa estimular a conscientização cultural do indivíduo, começando pelo reconhecimento e apreciação da cultura local. É importante incentivar a mistura e valorização de todas as culturas, através da educação de conscientizar o indivíduo da importância da interação, de muitas culturas diferentes existentes em nosso meio.

A necessidade de conhecer outras, seus códigos em referências culturais para uma identificação de outra cultura, é ir em busca de uma inter-relação entre códigos das diferentes e se permitir conhecer a diversidade.

> [...] "multicultural" e "pluricultural" significam a coexistência e mútuo entendimento de diferentes culturas na mesma sociedade, e o termo "intercultural" siginifica a interação entre diferentes culturas. Isso deveria ser o objetivo da educação interessada no desenvolvimento cultural. Para alcançar tal objetivo, é necessário que a educação forneça um conhecimento sobre a

> cultura local, a cultura de vários grupos que caracterizam a nação e a cultura de outras nações (BARBOSA, 1998, p.14).

O multiculturalismo é desenvolver a capacidade do pensamento crítico, a capacidade de reconhecer-se em seu próprio ambiente, a defesa da diversidade, o respeito as ideias dos outros, principalmente para atender as diferenças socioeconômicas do terceiro mundo; ver na arte, através do contexto simbólico, o reflexo de sua cultura, pedaço de si; colocar em questão as possibilidades de confrontar problemas, e enfatizar o estudo para compreensão das diferenças, ter sensibilidade diante da diversidade, principalmente em relação aos grupos de culturas minoritárias.

A Arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um instrumento que nos permite identificar a cultura desses grupos e desenvolvê-los. Segundo Jacobi (2003, p. 5), "o educador tem a função de mediador na construção de referenciais ambientais e deve saber usá-los como instrumentos para o desenvolvimento de uma prática social centrada no conceito da natureza".

É cada vez mais conhecida e comprovada a eficácia da atividade artística durante a formação básica, por envolver o exercício de raciocínio lógico, memória, percepção, coordenação, concentração, socialização, emoção etc. Os Parâmetros Curriculares Nacionais na área de conhecimento Ensino das Artes (BRASIL, 2001), enfatiza que o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e a imaginação, tanto quando realiza suas próprias formas artísticas, quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e por diferentes culturas.

Entender cada sociedade, em diferentes tempos e espaços, requer uma análise do comportamento dos indivíduos, "tudo o que existe na sociedade, seus grupos, instituições e comportamentos são frutos da vontade e da atividade dos homens" (SELL, 2006, p.180), pois o artista apreende a essência dos significados daquilo que está vivenciando, pois faz parte também de sua realidade.

Procedimentos Metodológicos

O espaço onde as ações foram realizadas foi no sítio do Sr. Adalberto que está localizado na Comunidade Jacamim, este senhor é bastante conhecido entre os comunitários e seu sítio fica em local que agrega a todos.

O projeto foi desenvolvido em dois momentos: Visita a comunidade: para conhecer o espaço, as necessidades, as pessoas, vislumbrando assim as ações a serem planejadas; e a realização das oficinas, e atividades multidisciplinares em artes para a comunidade no decorrer do semestre.

As ações em artes realizadas pelo projeto foram oficinas de desenho, pintura, cerâmica e objetos em madeira; sendo este último, confecção de instrumentos ou artefatos decorativos. As oficinas de desenho, pintura e cerâmica foram direcionadas para os adolescentes e jovens. As de objetos decorativos estavam direcionadas a um público mais adulto.

Procuramos desenvolver um plano que respeitasse o contexto e a experiência dos participantes, assim, as aulas foram nos finais de semana. No decorrer deste período foram feitos 7 encontros, poderiam ter sido mais, todavia, em função de logística e da enchente que acontece anualmente, alguns finais de semana não foram possíveis, bem como o suporte financeiro pela Universidade que não era disponibilizado de imediato, prejudicando o andamento e a execução do projeto.

Atividade aplicada: Pintura e Desenho

A oficina de pintura experimental foi planejada para desenvolver novas aptidões artísticas e habilidades. Em um final de semana, os participantes puderam misturar tintas, fazer exercícios de degradê e o uso de materiais para dar texturas diferenciadas nas pinturas como canudo, esponja, escova, entre outros.

Ao final das atividades, uma exposição foi preparada com todos os trabalhos realizados, agregando a comunidade com a arte, como podemos ver na figura 2 abaixo:

Fig 1. Atividade de pintura. Fonte: autores

Fig 2. Experimentação com tinta. Fonte autores

O desenho nos permite criar um mundo de imaginação, expressão livre e autoconhecimento. É uma linguagem que todos podem realizar independente de sua habilidade, todos podem rabiscar. O desenho desenvolve percepção, emoção e inteligência, permite o desenvolvimento psicomotor, pois a mão é o meio da concretização da ideia e da criação. Nesta oficina, os participantes vivenciaram técnicas, iniciando a base com linhas e seus direcionamentos, além da criação de texturas.

Fig 3. Atividade de Desenho. Fonte: autores

Fig 4. Experimentando técnicas de desenho

As atividades artísticas ajudam em vários aspectos da vida de um aluno: contribuem para o desenvolvimento cognitivo, social e melhora a autoestima. Possibilita inserir a criança no convívio social, vivenciando a arte de variadas formas (pintura, desenho, escultura etc.).

Atividade aplicada: Cerâmica

Na oficina de cerâmica foi realizada em duas partes: a primeira foi a coleta da argila no barranco da comunidade e conhecer a história desta prática que era realizada pelas mulheres; a segunda parte foi o ensinamento de técnica de cerâmica, mas uma técnica acadêmica, tendo em vista que o processo para a elaboração do objeto cerâmico anteriormente, tinham técnicas especificas deste local cultural.

Na primeira parte da oficina de cerâmica nos transportou a uma prática cultural existente e que deixou de ser praticada. Desta forma, seu resgate se faz necessário. O local não é próximo da realização da oficina, sendo que esta relação de distância é relativa, pois em período de cheia, a logística para chegar ao local é rápida pela embarcação, mas impossibilita a retirada da argila porque fica submersa, já no período da vazante, o percurso é mais longo, tendo uma parte que

caminhar e na outra a embarcação com menos velocidade em função de bancos de areia que ficam no rio.

Na ocasião, no local, o barranco estava coberto de mato e para retirar a argila mais limpa precisava cavar uns 60 centímetros.

Fig 5. Percurso para a coleta da argila

Fig 6. Local do barro: Fonte: autores

Conta a lenda que o barro é protegido pela mãe do cachimbo, ela protege o local para que nunca acabe e esteja protegido. O senhor que nos acompanhou nos contou que aprendeu com sua mãe que pegava o barro deste local para fazer panelas, ela, a sua mãe, pegava a primeira porção de barro e fazia um cachimbo para oferecer a mãe do barro, pedindo autorização da retirada e proteção ao barro para nunca acabar, uma espécie de oferenda e agradecimento, já que esta, a mãe do barro concedia barro para fazer panelas, somente assim cavava e o cachimbo permanecia ao lado. Ao término, o cachimbo era enterrado e o mato colocado por cima como estava anteriormente.

A equipe também pediu proteção e autorização por estar neste local que, para os comunitários, tem uma representação e um valor cultural e social.

A cerâmica nesta comunidade era uma atividade praticada pelas mulheres, a argila era retirada do barranco em período da vazante, uma argila branca acinzentada, sem resquícios de pedra ou outros materiais orgânicos.

A segunda parte da oficina de cerâmica foi dar ferramentas e técnicas à comunidade, principalmente os mais jovens, para que esta prática possa ser revivida.

Atualmente somente duas pessoas conhecem a técnica que seus pais faziam, mas estão em idade bem avançada, as lembranças e memórias de um tempo histórico já estavam sendo esquecidas.

As crianças foram as que tiveram mais interesse em fazer a oficina, apesar de desconhecerem esta prática cultural de suas bisavós, era nítido a performance e a habilidade que tiveram em manipular e fazer pequenas panelas.

Fig 7. Aprendendo técnicas de cerâmica

Fig 8. Limpando a argila. Fonte: autores

O brincar de fazer arte ou o brincar de fazer cerâmica estava presente, apesar de ser uma oficina, as crianças levaram a sério o aprendizado.

Atividade aplicada: Objetos em madeira

Nesta atividade foram aplicadas duas oficinas: oficina de instrumentos musicais de madeira e oficina de objetos decorativos também de madeira. Os materiais eram madeiras caídas ou resíduos de marcenaria.

A oficina de instrumento musicais de madeira consistia em utilizar técnicas de design de produtos e ensinar aos participantes a transformar os resíduos de madeira e aproveitar para a fabricação de instrumentos musicais.

A oficina foi organizada em etapas, no primeiro momento foi explanado aos participantes os objetivos e como seria feito o aproveitamento dos resíduos de madeira ou outros materiais encontrados na natureza. No segundo momento foi ensinado técnicas de fabricação de produtos de madeira, como usar certos tipos de ferramentas e como fazer cortes, entalhamentos, junções e acabamentos das peças para cada objeto fabricado. No terceiro momento, solicitou-se aos participantes que trouxessem materiais para que possam ser utilizados na fabricação dos instrumentos, a saber: madeiras semi-usinadas; descartada em marcenarias, bambus e ouriços, (fruto da castanha) os quais foram utilizados para fabricar alguns tipos de instrumentos.

Fig 9. Manipulação de ferramentas

Fig 10. Construindo instrumentos musicais

Os materiais utilizados nesta oficina foram: Serrotes, lixas de várias gramaturas, limas, martelos, grampos para madeira. Furadeiras manuais, mini reifica, cola. Os participantes são moradores de uma comunidade rural no qual não tem tanto contato com este tipo de ferramentas, mas tem bastante intimidade com a matéria prima utilizada e facilidade com trabalhos manuais.

A oficina de objetos decorativos de madeira teve o objetivo de trazer para a comunidade o aproveitamento de matérias primas da natureza na fabricação de luminárias.

Fig 11. Manipulação de ferramentas. Fonte: autores

A oficina foi organizada em etapas, no primeiro momento foi explicado aos participantes como a oficina iria funcionar, como e quais as matérias primas seriam usadas na fabricação das luminárias, quais ferramentas seriam empregadas e como utilizá-las. Na segunda etapa foi feito a coleta de certas matérias primas, como madeiras caídas, bambus, madeiras semi-usinadas. Na terceira, foi feito um pequeno projeto com os participantes de modo a ter uma mostra do produto. Assim, o oficineiro acompanhava para que os projetos conseguissem

manter um padrão. Na etapa seguinte, deu-se a fabricação dos diferentes e variados objetos construídos com diferentes matérias, como galhos de árvores e cordas, galhos de árvores e bambu, entre outros materiais.

Fig 12. Luminária. Fonte: autores

Fig 13. Luminária om bambu e cordas

Para esta oficina, participaram somente os comunitários que tinham afinidade com os materiais utilizados: Fios elétricos, bocais para lâmpadas, serrotes, furadeiras, lixas de várias gramaturas, pregos parafusos, alicates, fitas isolantes tomadas, colas e arames para amarração, além de cordas de juta e de sisal.

Considerações

O projeto Arte e Sustentabilidade contribuiu significativamente para a prática e o conhecimento das artes, o desenvolvimento artístico e a interação sociocultural na comunidade Jacamim. Esta troca de saberes favorece as relações de aprendizagem estabelecidas entre professores e a comunidade; todos aprendem na interação e integração sociocultural.

O projeto permitiu estabelecer contatos, aproximar pessoas, trabalhar em equipe, conhecer o outro e sua cultura local e suas limitações e dificuldades, além de possibilitar futuras pesquisas sobre a prática do ensino das artes em ambientes não formais. Os impactos foram: 1.as trocas de experiências entre a equipe do projeto e a comunidade; 2. possibilidades para novas pesquisas em artes em espaços não formais de ensino; 3. aproximação da comunidade universitária em ações externas; 4. possibilitou um campo de planejamento multicultural para diferentes áreas de ensino das artes; e 5. organização, planejamento e execução de ações em equipe, trabalhando com a diversidade cultural.

Na comunidade Jacamim levamos em consideração a cultura local. O importante é experimentar, ou seja, a criança pode fazer descobertas e experiências com todos os instrumentos de que dispõe, o que importa não é o material, a forma, a estética, mas é exatamente esta descoberta pelas artes que irá proporcionar a consciência estética e perceptiva que irá auxiliar no desenvolvimento cognitivo, social e cultural. É neste sistema que nos inserimos, as práticas culturais são diferenciadas e como Arte Educadores devemos levar em consideração a linguagem e a cultura local.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Topicos e Utopicos**. Belo Horizont: C/Arte. 1998.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª a 4ª Séries: Arte. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 2001.

JACOBI, Pedro. Educação ambiental, cidadanias e sustentabilidade. Cad. Pesquisa, n. 118. São Paulo:2003.

SELL, Carlos Eduardo. **Sociologia Clássica**. 4ª ed. Revista e ampliada. Itajaí: Universidade do Vale de Itajaí, 2006.

ARTE EDUCAÇÃO E MEDIAÇÃO CULTURAL - NARRATIVA DE MATRIZ AFRICANA EM PERCURSO FORMATIVO

Ana Maria de Oliveira Alvarenga[1] – Instituto de Arte Tear
Débora Campos de Paula[2] – Instituto de Arte Tear
Sergio Henrique Andrade[3] – Instituto de Arte Tear

Resumo
Este trabalho pretende refletir sobre a formação docente realizada pelo Instituto de Arte Tear, Pontão de Cultura e Educação, circunscrita em concepções e práticas de Arte Educação, em uma perspectiva interculturalista, transdisciplinar e humanista. Os processos prático/reflexivos e de sistematização sobre a práxis arte/educativa implicados no percurso formativo, estão pautados em aulas andarilhas, como mediação cultural e ativação de territórios. Nesse sentido, a cidade do Rio de janeiro, compreendida como espaço de produção simbólica, estética e ética decorrente da memória da escravidão e do tráfico atlântico sul de africanos escravizados, se constitui em espaço de reflexão, experimentação e ação poética. A ênfase nas narrativas de matriz africana se dá através de rotas pelo interior da cidade que se abrem a partir do Cais do Valongo, espaço revelador das complexas relações culturais que nos compõem.
Palavras-chave: Formação. Mediação. Andarilhagem.

Introdução

O Instituto de Arte Tear atua desde 1980 nas áreas de Arte Educação e Cultura junto a crianças, jovens e adultos, tendo por pilares do seu fazer educacional, o respeito à diversidade biocultural e o desenvolvimento humano. Em 2005 foi reconhecido pelo MinC como Ponto de

[1] Doutoranda em Artes pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ, Mestrado em Artes pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ UERJ, Especialização em Arte Educação pela Universidade Cândido Mendes/UCAM, Licenciatura em Educação Artística/ Artes Plásticas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro/ UFRJ. Professora regente de Artes Visuais da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, tendo exercido a direção da Unidade de Extensão Núcleo de Arte/ SME, no período de 2000 a 2010. ana.mariarte@hotmail.com

[2] Doutoranda em Filosofia, PPGF/UFRJ, Mestra em Saúde Coletiva pelo IMS / UERJ (2005). Arte educadora do Instituto Tear. Integra o grupo inscrito no CNPQ Coletivo MUANES Dançateatro e Performances Afro Brasileiras. Ministrou a disciplina Corpo, dança e identidade negra no curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Relações Etnicorraciais, PPRER/CEFET (2016) Atua nas áreas de dança, teatro e canto como intérprete /pesquisadora, coreógrafa. Preparadora corporal do Coral Palavra Cantada RJ e do Grupo Cine em Canto. debcampos2222@gmail.com

[3] Arte Educador do Instituto de Arte Tear desde 1994. Licenciatura em Educação Artística com habilitação em música pelo CBM. Mestre em Educação pela UFF. Especialização em Arte Educação na Transdisciplinaridade pela UCAM, . Professor de música da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro atuando atualmente como Coordenador Pedagógico. Professor de música da escola Oga Mitá e da Creche Albert Sabin do Ministério da Saúde. shalves@gmail.com

Cultura e em 2010 pela Secretaria de Cultura do Estado do Rio de Janeiro. Tornou-se Pontão de Cultura e Educação no ano de 2014 na perspectiva de fortalecer os Pontos de Cultura e a Rede de Pontos, da cidade do Rio de Janeiro. Tendo a Arte Educação como princípio norteador de suas ações, buscou, a partir da mediação cultural e social, desenvolver processos formativos e trocas colaborativas entre os Pontos de Cultura do Município do Rio de Janeiro.

Com início em 2015, o processo formativo foi desenhado a partir de três rotas mapeadas de acordo com a proximidade geográfica-cultural de cada território, de maneira a compartilhar saberes, práticas e ações. Assim sendo, foram construídas as seguintes rotas: **Rota Brasil**, ocorrida no 2º semestre de 2015, tendo como referência a Avenida Brasil no eixo norte oeste da cidade como principal acesso aos Pontos de Cultura deste território. **Rota Rebouças** ocorrida no 1º semestre de 2016, partiu do eixo norte-sul, avançando assim para o outro lado da cidade. **Rota Valongo** nosso terceiro e último percurso compreendido no período de março a julho de 2018, buscou abranger e reconhecer o centro da cidade através do Cais do Valongo como o princípio e o fim de um marco histórico que reflete a vida e a memória da cidade até nossos dias.

O percurso buscou traçar as diferentes formas de ver, sentir, pensar e constituir-se no mundo, buscando e fortalecendo os elos de ligação rompidos com a diáspora a qual foram submetidos; uma ação investigativa, produtora da descoberta, do aprofundamento e do reconhecimento de um ser histórico pulsante, presente no cotidiano da cultura brasileira percebida e sentida em todos os pontos da cidade, através de diferentes expressões artísticas.

Além das três rotas formativas, outras ações fizeram parte do percurso. O primeiro Seminário de Pesquisa e Formação do ano, com a equipe de gestores e educadores, aconteceu no dia 12 de julho de 2018 com consultoria do filósofo e educador Renato Noguera, em provocações reflexivas sobre a construção do percurso formativo Rota Valongo. Tomados de inspiração e orientação para os fazeres e saberes, desenvolvemos a temática baseada nas histórias e narrativas afro-atlânticas e suas marcas fundadoras da cultura brasileira. Tivemos, ainda, outros dois dias de Seminário: no dia 16 de julho de 2018, para a reformulação das ações da cartografia e readequação do plano de formação; no dia 17 de julho de 2018, com uma palestra sobre Inventário Participativo ministrada por Mario Chagas, do Museu da República.

Já em agosto, tivemos mais uma consultoria, dessa vez com a Renata Bittencourt. A historiadora nos trouxe uma valiosíssima contribuição sobre a presença do negro na arte, mais especificamente na pintura, ampliando a nossa investigação para o desenvolvimento do

percurso formativo Rota Valongo. Neste encontro refletimos sobre a atuação de homens e mulheres negros na pintura, tanto como participantes de diferentes movimentos artísticos, quanto como protagonistas em suas obras de representações sociais em tempos e lugares diversos.

Em maio de 2019, convidamos a educadora Miriam Celeste para a conversa: Arte Educação como Mediação Cultural, no sentido de reafirmar os processos vivenciados desde o início do percurso formativo, em 2015.

Percurso formativo - andarilhagem como processo de mediação em Arte Educação

Das três Rotas apresentadas acima, este artigo pretende refletir sobre a terceira destas, a saber, Rota Valongo, que se constituiu em processo formativo para educadores, ponteiros e mediadores culturais que atuam no campo da Arte Educação. Com inscrições de forma voluntária, os participantes se disseram atraídos pela temática e metodologia proposta. Enfeixando questões étnicas, estéticas e culturais, o processo/percurso formativo foi traçado levando em consideração as diferentes formas de ver, sentir, pensar e constituir-se enquanto sujeito de história e memória.

Miriam Celeste nos instiga a pensar: "Arte, só na aula de arte?" Uma provocação que abre nosso olhar, nossa escuta para perceber como a cidade, os espaços públicos, os lugares cotidianos podem nos afetar e suscitar encontros poéticos. Neste sentido, a ação de mediar implica em participar da experiência, estar atento e sensível a tudo que acontece para tecer junto, provocar questionamentos e proposições. Sendo assim a mediação cultural cria lentes para ajudar a perceber aquilo que já se "conhecia", nas palavras da autora, declanchar:

> Declanchar. [...] Vem do francês "déclencher (sXVII) 'abrir porta tirando a tranca ou levantando o trinco', p. ext. (1899)". Para abrir a porta, é preciso "tirar a tranca, levantar o trinco", pois ela estava trancada. Não será essa a tarefa maior da mediação cultural: abrir o que estava travado, libertar o olhar amarrado ao já conhecido para ver além? Não será esse o sentido da educação estética? (MARTINS, 2011, p.315)

Se, por um lado, o processo de mediação implica a escolha cuidadosa das propostas, das chaves que pretendemos trabalhar, ele também se permite permear pelas experiências e subjetividades que entrelaçam caminhos e outras tantas propostas.

Entendemos que esta não é uma tarefa fácil e carece de constante atenção desde a concepção do projeto, a seleção das ações, percursos, atividades, linguagens artísticas, até a produção dos relatórios e leitura dos registros dos alunos.

Partindo de alguns princípios norteadores para a ação formadora, delimitamos o campo a partir de alguns territórios como: Vozes das Áfricas, Mãe África, Rio de outras bordas, Travessias Atlânticas, Pequenas Áfricas e a África está em nós. Cada território implicado na composição da cartografia **ROTA VALONGO 2018: Literatura e território da diversidade,** desenhada para a proposta do percurso formativo: andarilhagem como processo de mediação cultural.

A ideia de cartografia parte do que Kastrup (2014) define como método de pesquisa-intervenção, onde se traça um plano comum no qual a pesquisa acontece. Por plano comum entende-se o enfeixamento de linhas e vetores que possibilitam o entendimento de uma realidade complexa, onde pesquisadores e pesquisados coabitam o campo em partilha e pertencimento, ativando a dimensão processual da investigação.

Dessa forma, entendemos que o plano comum ou cartográfico desenhado para a formação Rota Valongo, estabelece vetores preliminares capazes de abarcar novas subjetividades, tomadas por outros vetores na configuração de novas formas de entrelaçamentos. A tessitura inicialmente construída dá lugar ao processo rizomático onde o remanejamento das linhas de força toma o plano imanente em múltiplas variáveis.

Desperto e atento ao fluxo processual da formação está o mediador, aquele que prepara e dispara as proposições, que se coloca entre muitos no diálogo e na conversa compreendida pelo espaço de fala, escuta e silêncio. A mediação, segundo Miriam Celeste (2008), quando agregada ao conceito de cultura, atualiza o seu sentido de ponte entre dois, para o de estar entre muitos "de modo ativo, flexível, propositor, atento ao outro". (Op. Cit. p. 50) A mediação cultural compreende, nesse contexto, um complexo de pensamentos, experiências, territórios, fronteiras, sensações e histórias, em interlocuções, articulações e proposições no campo da Arte Educação.

Seguindo o pensamento de Miriam Celeste (2008), nos deparamos com o conceito de "professores andarilhos na cultura". Ao contrário de uma simples excursão, o ato andarilho, como proposta de mediação, define-se por uma expedição com objetivos claros e comuns, envolvendo investigação, estudo, registro e construção de conhecimento. O mergulho na experiência andarilha compreende olhares sensíveis e diversos, atentos e focados. Para a autora,

"a mediação cultural envolve o informar, o fazer perceber o que poderíamos chamar de códigos cultos, mas por outras vias. Mais do que isso, envolve capturar o sujeito para entrar numa experiência". (Op. Cit. p.51)

Segundo Larrosa (2002), a experiência "é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca" como sujeitos sensíveis, onde se inscrevem as marcas, os vestígios e os efeitos daquilo que nos acontece. Nessa perspectiva, o processo andarilho proposto por Miriam Celeste alcança a estesia, o corpo, despertando o olhar em deslizamento, aberto à experiência do inesperado.

O percurso formativo Rota Valongo, apresentado neste artigo, subscreve a andarilhagem como condição de pertencimento dentro do campo comum desenhado para esta formação. Os trajetos Travessias Atlânticas e Pequenas Áfricas, traçados como rotas para a experiência andarilha, demarcaram o encontro com o lugar na sua relação com o que se pretendia experimentar.

Inspirados no texto "África: âncora dos navios de nossa memória", de Conceição Evaristo, a andarilhagem Travessias Atlânticas aconteceu na Baía da Guanabara, da cidade do Rio de Janeiro. Lugar de experimentar a história da Cidade pelo viés da desconstrução, do olhar pelas frestas e pelas fendas, desvelando uma história construída a partir de apagamentos do povo negro africano escravizado no Brasil. Experimentar a história criou desdobramentos reflexivos sobre os apagamentos no Brasil contemporâneo;

> São os corpos domados para serem dominados, seja na rua, na festa, na escola ou na vida; são os "terreiros" de conversa e resistência contidos no seu existir; são os conteúdos escolares referendados pela história dos dominadores; são as lutas diárias de resistência e reexistência expressas nas nossas ações e ativações cotidianas; são as palavras à espreita para nos fisgar em armadilhas semânticas. (ALVARENGA e PAULA, relatório AIEDUC, ROTA VALONGO)

Fig. 1 e 2 - Travessias Atlânticas pela Baía da Guanabara- Rio de Janeiro, RJ.

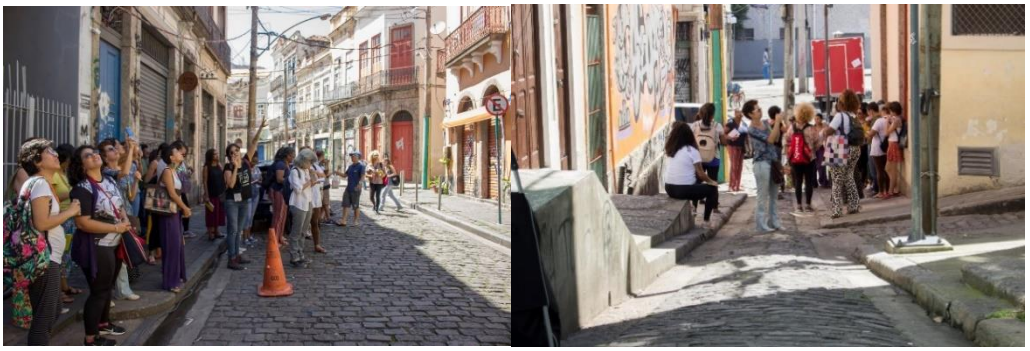
Fonte: Acervo Instituto de Arte Tear

A andarilhagem Pequenas Áfricas, ocorrida no dia 22 de setembro, percorreu alguns espaços do território denominado Pequena África: Largo do São Francisco da Prainha, Pedra do Sal, Morro da Conceição, Jardins Suspensos, Cais do Valongo, IPN e Casa do Maranhão. Quem nos conduziu foi Carmen Astrid, guia do IPN (Instituto Pretos Novos).

> Conhecer a história da cidade andando por ela é fascinante. Imaginar situações e criar referências sobre lugares que fazem parte do cotidiano é perceber a cidade com outros olhos e nesse roteiro específico muitos desses olhares são silenciados para contar uma história de dominação e criar novos protagonistas na descolonização dessas narrativas é perceber a construção da cidade de forma mais crítica e honesta com os que passaram por aqui. (CODAGAN e MACENA, relatório AIEDUC, ROTA VALONGO)

Este percurso foi fundamental para estabelecermos uma relação profunda entre as marcas do passado, muitas vezes apagadas ou escondidas, e as discussões sobre a história negada e suas implicações para a atualidade. A observação e experimentação de um cenário tão rico em memórias trouxe em meio a questionamentos, silêncios e escutas a certeza que ainda há muito para caminharmos na afirmação e valorização de um patrimônio cultural que pertence a todos.

Fig. 3 e 4 - Pequenas Áfricas pelo caminho da escravidão, no Centro da cidade do Rio de Janeiro, RJ.



Fonte: Acervo Instituto de Arte Tear

Rota Valongo - vivências particulares e coletivas em caminhos de terra e água

> É preciso descolonizar as nações, mas também os seres humanos. Descolonizar é criar homens novos, modificar fundamentalmente o ser, transformar espectadores em atores históricos (FANON, 2010, p. 267).

As Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana estão em vigor desde 22/06/2004. Os debates que cercaram a formulação das diretrizes, bem como as questões advindas de sua implementação continuam atuais e exigem um constante olhar dos educadores.

Segundo o documento:

> É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas. (DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2004, p.17)

Embora tenhamos avançado nas reflexões sobre a importância da diversidade no âmbito educacional, uma mudança de cenário real, no qual as diferentes contribuições dos povos formadores do nosso país estejam em igualdade, ainda está longe de ser alcançada. Tal mudança passa pela investigação das bases epistemológicas, cosmológicas e da fruição artística.

Este é um longo caminho a ser percorrido e que pode ter como ponto de partida o olhar do próprio educador enquanto partícipe de uma sociedade desigual. Colocar a luz sobre as histórias pessoais, memórias, formação e atuação profissional em educação com o foco na herança e presença africana e afro brasileira enriquece a discussão investindo na agência do educador frente às exigências do ambiente educacional.

Tendo em vista nossa última Rota ter o seu olhar voltado para o Valongo, porto e porta de entrada do que há de mais significativo na história da chegada dos negros e negras trazidos

na condição de escravizados para o Rio de Janeiro, esta foi uma opção metodológica para esse percurso.

Tivemos como base a exploração de um território fortemente marcado pela presença histórica africana e por todos os fluxos migratórios em curso que continuam a dar novos contornos e dinamismo ao que compreendemos como afro brasileiro.

Observar a região a bordo de uma embarcação na qual a história oficial, contada pela guia, não mencionou nenhum nome, nenhum fato onde a presença negra fosse notada foi um ponto de profunda reflexão instigada pelo silêncio, pela ausência.

Percorrer as ruas, lugares, olhar os rostos de quem habita a Pequena África fez nossa andarilhagem romper espaço e tempo para conectar memórias e pertencimentos. A exploração se deu pelos corpos nos caminhos escolhidos para captarmos os vestígios das muitas culturas que aqui chegaram nos tumbeiros, mas também pela condução das vivências realizadas no Instituto Tear que possibilitaram interfaces dos sabores colhidos nas andarilhagens e a experimentação de diferentes linguagens artísticas em uma perspectiva integrada em Arte Educação.

Como eixo estruturante do nosso percurso, utilizamos os princípios que norteiam o pensar/ fazer em Arte Educação no Instituto Tear: Ser, Pertencer, Perceber e Criar. Os blocos temáticos foram então organizados de forma a contemplar diferentes linguagens artísticas articulando-as a pontos de reflexão e uma provocação literária.

Fig. 5 - Agenda Rota Valongo 2018

<table>
<tr><th colspan="2">PERÍODO</th><th colspan="3">PERCURSO</th></tr>
<tr><td rowspan="7">AGO

SET</td><td>4</td><td rowspan="2">SER</td><td rowspan="2">VOZES DAS ÁFRICAS</td><td>Vozes Ancestrais

Memória das palavras</td></tr>
<tr><td>11</td><td>Memória afetiva das infâncias e sementes que vieram D'África</td></tr>
<tr><td>18</td><td rowspan="5">PERTENCER

PERCEBER</td><td>MAMA ÁFRICA</td><td>Áfricas diversas – Terra e água</td></tr>
<tr><td>25</td><td rowspan="3">Andarilhagem
RIO DE OUTRAS BORDAS

TRAVESSIAS ATLÂNTICAS</td><td>Travessias pela Baia
"Rio, que não é rio, é mar"</td></tr>
<tr><td>1</td><td>As águas míticas</td></tr>
<tr><td>15</td><td>Mulheres das águas - Abayomi</td></tr>
<tr><td>22</td><td>Andrilhagem
PEQUENAS ÁFRICAS</td><td>"Para além dos caminhos do mar, é preciso buscar o caminho das estrelas."
Agostinho Neto</td></tr>
</table>

OUT	6	CRIAR	A ÁFRICA ESTÁ EM NÓS	Artes Visuais
	20			Danças e Música
	27			Festas
NOV	10		PRODUÇÃO DE ENTREMEIOS	AFROGRAFIAS DO RIO
	11		ENTREMEIOS	FLUP
	25	EVENTO MUSEU DE HISTÓRIAS		

Fonte: Acervo Instituto de Arte Tear

Nosso caminho educativo foi um tecer de memórias, palavra que esteve muito presente tanto nos planejamentos, como nos relatórios e relatos dos alunos. A memória, não como uma amarelada fotografia, mas como algo que se inscreve hoje na construção dos educadores/ estudantes, convidados a olhar a Arte Educação com outras lentes.

Fig. 6, 7 e 8 - Encontros do percurso formativo Rota Valongo, Rio de Janeiro, RJ.

Fonte: Acervo Instituto de Arte Tear

No primeiro dia do nosso encontro fornecemos um passaporte para acompanhar a viagem que se iniciava. Esse companheiro, junto com um caderno de registros da turma, trouxe em forma de palavras as muitas vivências particulares e coletivas experimentadas nos caminhos de terra e água que marcaram a Rota Valongo.

Fig. 9 - Passaporte para o percurso formativo

Fonte: acervo Instituto de Arte Tear

Outras Ações

Entremeios Rota Valongo - um evento artístico cultural concebido, criado, produzido e realizado coletivamente pelos participantes como finalização da formação - aconteceu no dia 11 de novembro na Biblioteca Parque em meio a programação da FLUP - Festa Literária das Periferias - um evento aberto ao público com oficinas artísticas, instalações literárias e de mediação de leitura, com ênfase nas narrativas do território do Cais do Valongo e as histórias dos povos africanos trazidos para o Brasil e seus descendentes brasileiros.

No início de 2019 foi realizado o Entre Pontos, desenvolvido em formato de intercâmbio através das partilhas das Mestras e dos Mestres contemporâneos representantes da diversidade cultural da cidade do Rio de Janeiro, fomentando discussões sobre as camadas simbólicas que encontramos nos territórios culturais, a partir de valores materiais e imateriais. Foi criado então o Ciranda Urbana, uma ocupação artística de resistência e de celebração da brasilidade e da diversidade cultural da cidade que move e dá alma à vida urbana.

Finalizamos nosso percurso com o Seminário InventaRio: inventários da cultura carioca a partir das percepções sobre a mediação cultural e a cidade como campo de conhecimento comum. Durante os dias 8 e 9 de junho, partilhamos com mestres e pesquisadores reflexões sobre a Arte como reconstrução social e como espaço de projeção da Cultura que vive e dá sentido aos territórios simbólicos. Nossa programação foi aberta com uma linda roda de Jongo seguida de Rodas de Trocas de Saberes, e como encerramento, neste primeiro dia, um Sarau com Slam das Mina e com o Slam do Corpo. No domingo tivemos uma grande Festa Andarilha, com oficinas de dança e de criação de brinquedos, instrumentos e adereços para um Cortejo que saiu do Museu da República e adentrou o Aterro do Flamengo revelando a magia e a beleza da cultura popular brasileira manifesta de maneira viva por seus participantes contagiando aqueles e aquelas que por ali passavam.

A beleza e riqueza de todo nosso percurso foi construída coletivamente numa troca intensa e extensa de saberes, sabores, desejos e perspectivas que nos revelaram sujeitos de transformação e intervenção de uma cidade vista e percebida como espaço de expressão da diversidade que abriga.

Considerações finais

O percurso formativo Rota Valongo, apresentado neste artigo, funda-se na proposta metodológica desenvolvida pelo Tear, ao longo de quatro décadas, intitulada Artes Integradas

na Educação - AIEDUC - que parte de quatro princípios norteadores: Ser, Perceber, Pertencer e Criar. Estas palavras-conceito guiam as práticas educativas, as pesquisas e as experimentações em diferentes linguagens da arte, buscando estratégias provocadoras da prática docente e da postura ativa, criativa e comprometida com uma perspectiva multiculturalista e libertadora da educação.

O AIEDUC, na sua modulação metodológica, criou o aporte necessário à ativação e produção de subjetividades intrínsecas ao processo relacional do sujeito coletivo e plural, histórico e social, artístico e cultural.

A partir desse processo, alguns aspectos relevantes podem ser descritos aqui, como as palavras mais recorrentes neste período de intenso contato com os educadores, com os quais trocamos experiências e saberes: **Ancestralidade, Pertencimento, Memória, Patrimônio, Apagamento e Histórico.** Estas dentre outras afirmaram a importância desta formação tendo como ancoradouro e nau o legado africano e as reconstruções afro brasileiras através dos saberes, corpos, fazeres e formas de transmissão de conhecimento. Entendemos que este foi apenas o começo de necessárias discussões e reflexões que implicam o nosso posicionamento enquanto educadores e pensadores do campo da Arte Educação.

Referências

ALVARENGA, Ana e **PAULA**, Débora. **AIEDUC, Rota Valongo**. Nota de Aula, data: 20 out 2018.

BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação, Jan/Fev/Mar/Abr 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf . Acesso em: 19 ago. 2019.

CODAGAN, Renata e **MACENA** Gabriela. **AIEDUC, Rota Valongo**. Relatório Andarilhagem, data: 22 set 2018.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília DF, Outubro 2004.

EVARISTO,Conceição. **África: âncora dos navios de nossa memória.** Via Atlântica 22 indd. Disponível em:http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/51689. Acesso em: 03 fev. 2013

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra.** Minas Gerais: Editora UFJF, 2010.

KASTRUP, Virgínia, TEDESCO, Silvia, PASSOS, Eduardo. (Orgs.) Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano. Porto Alegre: Sulina, 2014.

MARTINS, Miriam Celeste e PICOSQUE, Gisa. Mediação cultural para professores andarilhos na cultura. Editora RBB Ltda, 2008.

_____, Mirian Celeste F. D. **Arte, só na aula de arte?** Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 311-316, set./dez. 2011.

ARTE/EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: IDENTIDADES EM DES/CONSTRUÇÃO

Valdemir de Oliveira[1] – UEA

Resumo
O texto socializa reflexões, indagações e desdobramentos a partir do relato de experiências no campo da docência em Arte, em Projetos de formação docente no universo amazônico, perpassando por programas como PROIND (professores indígenas), PARFOR, cursos modulares (na capital do estado e nos municípios do interior) e mediado (EAD via sistema IPTV), todos oferecidos pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Problematiza-se os processos de atuação e formação docente em um território composto por micro universos e a complexidade presente em propostas que devem se adaptar a uma diversidade de contextos caracterizadas por projetos formativos que se desenvolvem e se des/constroem mediante o desafio de articular identidades – culturalmente distintas – em percursos por vezes conflitantes entre o academicismo e os saberes tradicionais e a pluralidade das tradições amazônicas que cada vez mais perdem suas raízes e fundem-se com novas estéticas.
Palavras-chave: Arte/educação. Formação. Indígena.

Introdução

Delimitar o tema de forma a garantir uma "cientificidade" ao texto nos faz repensar o que entendemos por Ciência. Nesse sentido, ao tratar do assunto proposto, torna-se imperativo que se descreva sua gênese, deixando evidente a quem nos lê que as motivações e fundamentos da escrita advêm de uma experiência vivida – em sua intensidade e "descontrole" – assumindo as subjetividades e dando a estas, lugar de destaque na ideia de que o assunto versa sobre a des/construção de identidades, em sua complexidade, variações e possibilidades.

Articulada aos modelos tradicionais dos artigos, a rigorosidade alia-se a uma espontaneidade no pensar, sentir, agir e escrever adentrando no território dos "relatos de experiência", fundamentados pelas leituras e reflexões feitas ao longo do percurso.

Pertinente é o entendimento da emergência dessas reflexões em terras amazônicas e para além delas, considerando o rápido avanço dos processos (de)formativos promovidos pelas

[1] Professor da Universidade do Estado do Amazonas – UEA. Mestre em educação, licenciado e bacharel em desenho e plástica/artes visuais (UFSM/RS). Membro do Grupo de Pesquisa GEPAEC/UFSM; Membro do Grupo de estudos Intercidade. Coordenador do Projeto de Extensão Laboratórios Didáticos ENS/UEA; Artista performático e realizador de videodança. E-mail: oliveiramanaus@gmail.com

Instituições de ensino superior que atuam na região, fomentadas pela demanda crescente e "desenvolvimento" acelerado fomentado por sistema cada vez mais comercial e exploratório.

Um conjunto de instituições e cursos se justapõem nesse contexto, pautados num objetivo aparentemente comum: "formar professores em contextos multiculturais" (OLIVEIRA, 2004), no entanto, as implicações desses "projetos" ainda carecem de estudos, quanto o impacto e reais contribuições. Em verdade a problemática remonta ao século passado, quando das missões de exploração e catequização dos povos indígenas em terras amazônicas.

Neste trabalho nos baseamos principalmente nos programas "oficiais" promovidos pelas esferas federal e estadual, onde infere-se que entre o "nada" e "alguma coisa", tais projetos formativos figuram como necessários, levando uma noção de que o Estado finalmente cumpre sua função e está atendendo a este segmento/grupo da sociedade brasileira (povos amazônicos). É sabido que até recentemente pouco se investia em políticas públicas voltadas para as especificidades culturais brasileiras, como aquelas presentes na região norte do Brasil. Este descompasso em relação a outras regiões do país, o aumento da visibilidade do território no cenário internacional nas últimas décadas, a organização dos segmentos sociais envolvidos e demais fatores vem sendo usados como embasamento na construção de discursos e justificativas para implementação de projetos de toda ordem e em muitos casos validados por ambas as partes, os que propõem e os que usufruem.

Como membro deste contexto e diretamente imbricado com as questões e propostas aqui desenvolvidas é constante a formulação de indagações sobre as orientações e impactos dessas ações em larga escala e seus desdobramentos. Longe de um pessimismo, as colocações nascem de um sentimento ético e profissional, uma necessidade de partilha e retorno, um senso de responsabilidade para com esse universo de onde mais se aprendeu do que ensinou.

Pensando assim é que se considera a relevância da discussão, articulando as experiências e aprendizados passados com os projetos desenvolvidos, atuais e futuros para com os povos da região norte do Brasil.

Desenvolvimento

Contexto das experiências

Criada em um contexto de expansão e desenvolvimento da região norte do país a Universidade do Estado do Amazonas – UEA, instaura um marco de transformações no setor

da produção científica, cultural e tecnológica no Estado trazendo consigo outros olhares sobre os diversos aspectos da vida na região amazônica.

Paralelamente ao seu desenvolvimento surgem novas questões e desafios que podem ser assinalados ao considerarmos as carências e deficiências na formação de profissionais capazes de mapear, analisar e propor procedimentos atualizados para a nova realidade da região, não só para capital Manaus como para outras áreas de abrangência, considerando que é a maior universidade multicampi do Brasil, estando presente em todos os municípios do Estado (62).

Os fatores envolvidos e os possíveis impactos de uma atuação em larga escala, se comparada com a Universidade Federal do Amazonas – UFAM, fundada em 1909, sempre estiveram presentes nas diversas fases de implementação dos projetos educacionais desenvolvidos e ou promovidos pela UEA, ponderando sobre as influências externas, demandas e outros fatores comuns que interferem na construção dessas propostas.

A criação da UEA modifica radicalmente o contexto da educação no interior do estado através da oferta de todos os programas já mencionados, além de implementação de centros e núcleos de ensino superior em diversos municípios do interior. Tal abrangência democratizou o acesso a formação de nível superior e ampliou e até mesmo instaurou em alguns lugares, espaços para reflexões sobre as problemáticas locais e regionais em diversas frentes, tais como educação do campo, educação na zona rural (ribeirinha) e ainda o tema deste relato, a formação de professores indígenas.

Esta universidade completa seus 18 anos de existência e juntamente com sua maioridade refletimos sobre a responsabilidade da mesma para com o já feito e as perspectivas futuras, frente ao cenário atual.

Projetos de Formação de professores (indígenas)

Nas últimas décadas tivemos no Brasil um desenvolvimento significativo em políticas públicas voltadas para a população indígena do país. Na região norte com a implantação da UEA, houve um movimento por meio de projetos e programas de valorização e "resgate" dessas culturas. Desde sua origem, até as questões mais recentes, houveram problematizações acerca das representações e imaginários desses povos, gerando reflexões e embates sobre os diferentes aspectos envolvidos no processo.

Em grande parte, o que hoje se considera como fragilidade inicial, foi pensar que essas culturas não possuem uma autoimagem clara, necessitando de visões do outro para lhes

"mostrar o que é seu". O que já poderia evidenciar estágios de aculturação pela falta de referenciais inerentes a cultura da qual se fala e se dirige, cultura essa eminentemente artística.

Do ponto de vista da Arte/educação, nos leva a pensar na influência que os projetos e processos de elaboração de materiais didáticos e outras produções podem ter sobre esses sujeitos e naqueles que dessas produções fazem uso para seu labor.

Sem o domínio dos conceitos envolvidos ou reconhecimento de sua natureza (de)formativa, caso não estejam em conformidade com a realidade a que se destinam, tais produções não colaboram efetivamente para a preservação, valorização e ampliação de referenciais dessas culturas, podendo incorrer na comparação equivocada de valores (estéticos), como tantas vezes já presenciado.

Azevedo (1995) argumenta que é no ato de conhecer que se estabelece dialeticamente uma relação entre os processos sensíveis/emocionais e sociais com os processos sensíveis/cognitivos, articulando o processo empírico com a própria construção do conhecimento, neste caso sistematizado academicamente.

Não raro encontramos produtos e produções dotados de estereótipos e visões etnocêntricas das culturas indígenas, caboclas e ribeirinhas (amazônica brasileira), instituídas e promulgadas por olhares externos e desconhecedores das especificidades desse lugar.

Ao longo dos anos muitas produções bibliográficas, etnográficas, audiovisuais foram realizadas e hoje graças aos avanços tecnológicos, acessíveis a uma grande maioria da população. No entanto, ao nos embrenharmos no ambiente real que as inspirou podemos rapidamente identificar que algumas produções e estudos são demasiadamente teóricos e por vezes desconsideram a voz dos sujeitos, centrando-se em interpretações e conclusões pautadas em valores externos ao contexto que as gerou.

Paradoxalmente tais culturas não tinham como tradições o hábito de registros, catalogações e coletâneas de suas produções, sendo originalmente centradas na oralidade, passadas entre as gerações, corroborando com criações inspiradas em equívocos, por vezes a partir de interpretações já contaminadas de outros, perpetuando e ampliando o alcance desses produtos ditos "regionalizados".

O atual e crescente processo de coleta de "Narrativas" (e também narrativas autobiográficas) vem trazendo uma significativa contribuição ao contexto de criação (arte, design, educação, etc...), por meio dos relatórios de estágios, memoriais narrativos analítico, memoriais de trajetória acadêmica e outras produções textuais produzidas no percurso dos

cursos vem fornecendo materiais riquíssimos em qualidade e validade da fonte para análises e interpretações sobre os desdobramentos ocorridos nesses contexto e na vida cotidiana dos diferentes lugares onde os cursos acontecem. Neles podemos visualizar as reverberações dos trabalhos desenvolvidos nos cursos enquanto transformações conceituais, procedimentais e atitudinais nas ação docente desses professores (indígenas em comunidades indígenas). Ainda que pela escrita "traduzida" (em alguns casos o domínio maior é da língua materna – indígena- apresentando dificuldades de escrita na língua portuguesa) é possível acessar as fontes primárias como referências para produções dotadas de contextos e significados verdadeiramente autênticos uma vez que revelam na íntegra como e de que forma estes professores estão se comunicando e o que estão comunicando em suas escritas – considerando que a cultura indígena esta centrada nas tradições orais.

Essa mudança significativa na autoria e ampliação dos referencias pode ser vista, em parte, pela contribuição da universidade no que tange a instrumentalização dos envolvidos para produção e divulgação de suas próprias narrativas.

No que se refere- ao campo da arte, repensamos hoje os processos formativos, ainda que continuemos em lutas constantes pelo espaço nas grades curriculares, e buscamos outros entendimentos sobre a abordagem do tema nesses espaços partindo da premissa de que não se ensina arte indígena para indígena, outro sim ampliamos os referencias e fomentamos a percepção de que tipo de arte ele produz e de que maneira esta os caracteriza e os individualiza.

Longe de um espaço legitimado estamos retomando um processo que tende a ser diverso e incrivelmente inspirador.

Retomando o começo

As questões propostas nesse texto, como dispositivos para reflexões mais aprofundadas tiveram sua origem quando da atuação no Curso de Licenciatura para Professores Indígenas do Alto Solimões (UEA), que foi realizado no Centro de Formação de Professores Ticuna (Torü Nguepataü), na Aldeia Filadélfia em Benjamin Cosntant, no interior do Amazonas.

O curso reuniu 250 professores, sendo 230 vagas para Ticuna e 20 para outras etnias (como os Cocama, Cambeba, Caixana) que atuavam em escolas dos municípios de Benjamin Constant, Tabatinga, São Paulo de Olivença, Amaturá, Santo Antônio do Iça e Tonantins, na região do Alto Solimões no estado do Amazonas.

O histórico desse curso já sinaliza o descompasso das políticas públicas para o segmento no Brasil ao mesmo tempo em que demarca o início de um novo período para a população indígena no Amazonas, que posteriormente desencadeou as propostas de Projetos de Formação de Professores Indígenas da UEA que terá suas duas primeiras turmas formadas em outubro de 2019 na cidade de São Paulo de Olivença/AM.

O curso foi uma proposta da Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues (OGPTB) à Universidade do Estado do Amazonas, apresentado no ano de 2004 e aprovado pela instituição em 2005. A OGPTB, fundada em 1986, é hoje um importante instrumento de conquistas para os povos indígenas e inserção nas políticas públicas no Amazonas, devendo-se a ela muitos dos programas e projetos desenvolvidos na região.

A experiência de atuar em um Curso de Licenciatura para professores indígenas colocou em evidência as limitações e desafios da ação docente, presumindo-se as especificidades desse universo e que em grande parte é ignorada em nossas formações tradicionais, sendo discutida em textos e raros casos em disciplinas pontuais que fazem abordagens genéricas sobre o assunto e na maioria das vezes romantizada.

Então, cabe pensar até que ponto (de)formamos um acadêmico dessa natureza, uma vez que na maior parte das vezes desconhecemos o universo em que estaremos atuando?

Um caminho que vislumbramos seria,

> (...) reconstruir a experiência a partir de dentro, junto com os professores para teorizar sobre ela e torná-la comunicável. E teorizar não quer dizer outra coisa que dotar ao que se viveu na sala de aula, no trabalho de grupo, dos significados que adquire, para cada um, a própria experiência (HERNÁNDEZ, 1998, p. 15).

Podendo ser este um, entre tantos outros aspectos do ensinar arte no Brasil ficando a responsabilidade apontada por Paulo Freire (1999) de sermos sempre mais. Mais críticos, mais reflexivos e conscientes de que temos uma história que deve ser (re)conhecida para sabermos de onde viemos de forma a podermos escolher para onde iremos.

Retomando o objetivo geral do curso, conforme descrito em seu projeto: "Propiciar aos professores indígenas o acesso ao Ensino Superior, oferecendo cursos de Licenciatura Plena, de caráter específico, que os habilitem para o exercício do magistério em todos os níveis da Educação Básica" (OGPTB, p. 20), entende-se o aspecto "específico" como algo que deveria

nortear as ações pedagógicas, garantindo uma singularidade aos processos de formação desses professores.

Planejar frente a essa condição de desconhecimento suscita outras formas de entendimento uma vez que:

> Planejar a prática significa ter uma ideia clara dos objetivos que queremos alcançar com ela. Significa ter um conhecimento das condições em que vamos atuar, dos instrumentos e dos meios que dispomos. Planejar a prática significa também saber com quem contamos para executá-la. Planejar significa prever os prazos, os diferentes momentos da ação que deve estar sempre sendo avaliada (FREIRE, 1999, p. 84).

Pensando dessa forma, ao nos inserirmos no contexto de atuação (sala de aula) partimos do fato de que pouco conhecíamos sobre a realidade em questão e nos propusemos a repensar os modelos tradicionais de planejamento, abrindo mão de conteúdos previamente programados e por vezes pensados a partir de outras referências, deixando espaço para uma "negociação/apropriação" junto ao público alvo.

Consideramos posteriormente ter sido esta a melhor estratégia e o que garantiu uma possibilidade efetiva de interação e integração entre "culturas" indígena e não indígena.

Propor perspectivas de formação para professores indígenas sem um conhecimento prévio das realidades do grupo tornou-se algo improvável e mesmo impossível, fazendo com que conhecer e reconhecer esta realidade passasse a ser elemento considerável dentro das estratégias didáticas a serem utilizadas.

Confiar em nossa formação inicial, nossa experiência docente, de forma a articularmo-nos com o grupo garantindo o que pensávamos ser a parte "diferenciada" dessa atuação, foi o que orientou o processo durante o período de convivência com estes professores. Substituir "formar" por "construir" foi a perspectiva adotada, onde nos reconstruímos profissionalmente frente os desafios da realidade diária.

Diferentemente das comodidades dos centros urbanos, encontramos professores que em sua maior parte vivem em um contato muito mais direto com as naturalidades do mundo – natureza – o que em muitos aspectos os diferenciava quanto à maneira de falar das coisas e das pessoas.

Então, como se dá essa formação de professores bilíngues que transitam em um lugar de entre/culturas? O idioma, (eminentemente Ticuna) fundante das organizações do pensamento, presente permanentemente em todos os encontros, ainda hoje traz as questões:

Como considerar que atingimos os objetivos propostos se não sabemos como o "discurso" foi recebido, uma vez que não dominamos a "tradução" e isso ficou a cargo do "colega" que assume o papel do professor tradutor e faz as proposições? Como refletir sobre temas cujas palavras não possuem traduções "literais" ("abstrato", por exemplo)? Como proceder quando uma mesma palavra é usada para referir-se a conceitos diferentes (em nosso idioma, os sinônimos, as variações da cultura, os regionalismos)?

Mais do que certezas, foram às dúvidas que nos orientaram no processo, como sinalizadores dos caminhos que poderiam ser seguidos. Dotados de uma curiosidade epistemológica, não foi difícil, no entanto, estabelecer territórios de investigação e reflexão. Sempre atentos e dominadores de processos narrativos, foram os acadêmicos que nos apontaram indicadores de de/formação perante as constantes comparações entre a produção indígena e a não-indígena, relações ou pelo menos a problematização delas.

Cansados de ciclos repetitivos de propostas que visavam um olhar unilateral sobre suas produções, o consenso entre as turmas era o desejo de trocas (incialmente trabalhamos com 07 turmas), conhecer com mais propriedade o que se produzia e pensava na Arte do não/indígena, fornecendo parâmetros de comparação e referência para o que era a cultura indígena em sua essência, o que não era e onde as fronteiras já haviam sido rompidas. Tem-se aqui o elemento norteador para essas questões: nos relatos orais dos "velhos", os sábios das tribos, viu-se rapidamente que essas histórias de tradições orais continham os elementos discriminadores do que era a essência nas respectivas etnias.

No entanto, ainda hoje permanecem questionamentos: Abarcando esta condição (insipiente), até onde não estávamos fomentando uma hibridização ainda maior dessas culturas? Quais implicações disso? Há como controlar?

Encontramos conforto no entendimento de que no mundo contemporâneo, não há razão para o isolamento, visto o desejo do grupo em dominar habilidades e competências até então restritas aos não/indígenas (formação superior), da mesma forma que pensar essas culturas como elementos a serem "preservados" para nossa "contemplação", como objetos a serem eternizados em um espaço/tempo que não existe mais, não parece ser uma atividade ética que preserve os direitos iguais de todos.

Notas rápidas

Como percebido, foi elencado um conjunto de indagações, algumas hoje passíveis de serem respondidas e outras ainda em processo. As palavras faltam, as linhas não alcançam, e o tempo restringe a possibilidade de detalhamento de tudo que foi vivido, o que buscamos é dar visibilidade a um entusiasmo e preocupação como em relação ao que vem sendo feito em e para os povos amazônicos.

Como arte/educadores nos conectamos rapidamente com esse universo pela beleza que emana tanto das relações como do espaço em si, potente e esteticamente sedutor, cada viagem, cada aula tende a ser um espetáculo em si, com atos performáticos sucessivos.

Pensarmos a proposta triangular de Ana Mae sendo desenvolvida na aldeia, os rizonas deleuzianos se ramificando nas falas, os projetos de Fernando Hernández ganhando forma e cor nas paredes da escola e tantas outras realizações nos evidencia que a arte realmente está em toda parte e:

> Tanto a arte como a ciência acabam por assumir um certo caráter didático na nossa compreensão de mundo, embora o façam de modo diverso: a arte não contradiz a ciência, todavia nos faz entender certos aspectos que a ciência não consegue fazer (ZAMBONI, 1999, p. 20).

Essas experiências acumuladas e as bases sólidas de nossa formação inicial, reverenciando nossos professores e a escola pública tem nos colocado frente aos desafios contemporâneos de resistência, ocupação e lutas para a manutenção e ampliação do reconhecimento do quanto a arte nesse cenário é base fundante das formas de viver.

Computamos avanços diretamente ligados a capacidade de argumentação baseada nas experiências vividas, tais como as 120 horas no novo curso de formação de professores indígenas da UEA, a presença de arte educadores na composição do Núcleo Docente Estruturante desses cursos, a consultoria para projetos pedagógicos e tantos outros pequenos grandes momentos que somados, esperamos dar continuidade ao que estamos fazendo por esse grande pedaço do país.

Considerações finais

Considerações para outros inicios

Pensar uma política de inserção das populações indígenas no ensino superior (quem pensa?) sob uma perspectiva "diferenciada" ainda é tema de muitas controvérsias, haja vista que a titulação é unificada no sentido do diploma, então para onde vão essas "diferenças" após a formação? Restringi-los a atuarem apenas nas escolas indígenas?

A OGPTB e outros segmentos cada vez mais estão fazendo parte dessas problematizações e propondo mudanças significativas nos conceitos sobre educação indígena, estando cada vez mais conscientes das implicações que projetos de formação passam a ter perante a preservação ou reconhecimento de sua cultura. As propostas atuais tendem a ser menos invasivas e mais colaborativas.

Lento é o processo, podemos dizer, mas lembremos de que falamos de um contexto de pouco mais de 500 anos de sua "descoberta" e neste caso específico nos referimos a atuação de uma universidade com 18 anos de existência.

Por fim, as implicações em ponderar sobre o contexto de atuação dos "professores-alunos" nas suas respectivas escolas indígenas, sejam elas na comunidade ou não, onde o seu trabalho é permeado pelo conjunto das desigualdades historicamente constituídas ao longo do desenrolar da História Brasileira nos trouxe a este texto, que retoma o percurso vivido como conjunto de indagações que buscam respostas em um tempo futuro. Hoje, encontra-se em trâmite o Projeto de Especialização desses professores, também proposto pela OGPTB e que no ato da cerimônia de formatura dessas turmas, encerrando o projeto, já havia sido sinalizado pelo grupo como desejo.

Como processos investigativos em curso não chegamos a soluções ou certezas, mas cientes de que buscamos o reconhecimento de nossas lacunas para desempenharmos nossas atividades da maneira que o momento nos permitiu e que considerasse mais do que apontasse as diferenças.

Por fim, nos comprometemos com as implicações em ponderar sobre um contexto de atuação onde o trabalho é permeado pelo conjunto das desigualdades historicamente constituídas ao longo do desenrolar da história brasileira e que se redesenha a cada novo grupo de egressos dos espaços acadêmicos (físicos ou virtuais) na vastidão do território do Amazonas. Mais do que fundamentar a formação docente no que se refere a arte, é fazer dela uma ação.

Referências

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves. Sobre a Dramaticidade no Ensino de Arte: em busca de um currículo construtivista. In: **Som Gesto Forma e Cor:** dimensões da arte e seu ensino. Belo Horizonte: C/ARTE: 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**-saberes necessários à prática educativa. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação** - os projetos de trabalho**.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília: MEC/SEF, 2002.

PACHECO DE OLIVEIRA, J. & ROCHA FREIRE, C. A. A Presença Indígena na Formação do Brasil. Brasília: SECAD/MEC e UNESCO, 2006.

PACHECO DE OLIVEIRA, J. (Org). Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil. Rio de Janeiro: Marco Zero/UFRJ, 1987.

ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em arte** - um paralelo entre arte e ciência. Campinas-SP: Autores Associados, 1998.

DIÁRIOS DE BORDO: EXPERIÊNCIAS, NARRATIVAS E (TRANS)FORMAÇÕES

Lucas Larcher[1] – UFES/UNESP

Resumo
Este ensaio compartilha alguns apontamentos acerca da elaboração de diários de bordo como recurso pedagógico em processos de ensino-aprendizagem e criação em Arte e, mais especificamente, em Teatro. A partir da revisão de minha trajetória como artista-docente-pesquisador, busco conceituar os diários como conjuntos de indícios, pistas e vestígios concretos do vivido. Além disso, procuro defender a ideia de que os diários são capazes de promover a consolidação da experiência por meio de materialização da memória, e que se utilizam da narrativa como linguagem, redimensionando seu entendimento para além do gênero textual. Por fim, reflito sobre a capacidade que os diários têm de atuarem como espécies de catalisadores na metamorfose dos sujeitos artistas, em tomadas de consciência durante processos (trans)formativos.
Palavras-chave: Diários De Bordo. Experiência. (Trans)Formação.

Preâmbulo

Desde os primeiros períodos da graduação em Teatro, registrar minhas vivências enquanto artista em formação se tornou uma constante. Se, de inicio este costume era impulsionado pela proposição de alguns docentes, ao longo dos anos, caracterizou-se como um modo próprio de ser e estar em processos de ensino-aprendizagem e criação, ou como uma tentativa de guardar vestígios concretos do vivido.

Assim, com o passar do tempo, não é de se espantar que uma série de documentos gerados em meio a processos educativos e criativos se multiplicou em minhas mãos, chamando-me atenção para o fato. A princípio, estes registros documentavam a tão ardorosa tarefa de me tornar um ator. Posteriormente, evidenciavam o trajeto de alguém que se interessava mais e mais pela construção plástica e pela condução de criações cênicas, deixando a curta carreira de intérprete em segundo plano, e se tornando maquiador, figurinista e diretor teatral.

[1] Artista-docente-pesquisador e Diretor de Artes Cênicas da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Doutorando em Artes pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), mestre em Artes pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), possui graduação em Teatro pela mesma instituição, - com bolsa sanduíche no exterior (CNPq-CAPES) na Universidade de Évora (UÉ), em Portugal -, e em Artes Visuais pelo Centro Universitário Claretiano de Batatais (CEUCLAR).. E-mail: lclarcher@hotmail.com

Já no curso de mestrado, ao estudar sobre fontes utilizadas em minha pesquisa acerca do Teatro Infantojuvenil, tomei contato com os escritos de Cecília Salles[2] sobre os processos e os documentos de criação artística, e, consequentemente, de outros autores que trabalham com o tema. Naquele momento, atentei-me para a riqueza e a complexidade do material que tinha produzido até então, e que contava minha história no campo das Artes Cênicas, por meio de pistas ou de indícios de processos de ensino-aprendizagem e criação vivenciados.

Desde então, passei a cultivar extremo carinho pelo conjunto de registros que denomino como diários de bordo, conferindo aos mesmos status de recurso pedagógico em minhas proposições como artista-docente-pesquisador. Principalmente, ao longo dos dois primeiros anos de minha atuação como professor do ensino superior, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), iniciada pouco tempo após a conclusão do mestrado.

Durante minha práxis como docente na instituição supracitada, pude experimentar um pouco mais a elaboração de diários de bordo, descentralizando este fazer apenas de minha esfera pessoal, e propondo, em diferentes componentes curriculares, que os estudantes também criassem os seus diários. Fato que colaborou para que eu pudesse reconhecer e elencar, mesmo que em linhas gerais, algumas questões sobre os diários, no contexto da educação superior.

Estas questões foram denominadas, por mim, de potencialidades pedagógicas. Ou seja, as qualidades singulares que a elaboração de diários de bordo em processos de ensino-aprendizagem e criação podem apresentar, no contexto de um curso de graduação em Teatro. Assunto escolhido como tema de pesquisa na formulação de meu trabalho de conclusão de curso em Artes Visuais, minha segunda graduação.

Entretanto, com o fim desta graduação, e, posteriormente com o término de meu contrato como professor substituto da UFU, atentei-me para outros pormenores acerca dos diários de bordo, que suscitaram, então, novas inquietações e perguntas. Além disso, meu ingresso no curso de doutorado e o contato com outros autores e seus textos, que tratam ou tangenciam o tema, fizeram-me desejar preencher lacunas de conhecimento sobre este recurso que mais uma vez se constitui fonte de minha pesquisa sobre Teatro Infantojuvenil.

Esta idéia se concretizou no decorrer da disciplina *Arte, Experiência e Educação, Cartografias de si: Processos criativos e Percursos de formação de professores*, cursada na Universidade de São Paulo (USP), como parte integrante de meu doutoramento. Propondo que

[2] Professora e pesquisadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) de grande importância para o desenvolvimento dos estudos brasileiros sobre as críticas de processos criativos nas mais diferentes expressões artísticas.

registrássemos o semestre em cadernos, a professora Sumaya Mattar me fez, mais uma vez, refletir sobre a natureza dos diários de bordo, e tramar, ao longo de um semestre, este ensaio, baseado em exemplos retirados de minhas vivências com os diários, materiais acessados e expostos nesta escrita.

Diários de bordo

Historicamente, o termo diário de bordo está ligado aos cadernos em que viajantes náuticos realizavam suas anotações sobre terras distantes. Contudo, ao longo dos séculos, este vocábulo passou a designar uma grande variedade de registros, por meio do alargamento do próprio entendimento de viagem, em sentido metafórico ou não. Transformando-se em uma espécie complexa, o diário de bordo seria, então, uma reunião ou um conjunto de documentos de uma ou várias vivência de um ou alguns seres humanos.

No campo das Artes, diário de bordo designa um conjunto de vestígios concretos gerados, intencionalmente ou não, pelos envolvidos em processos de ensino-aprendizagem e/ou criação, revelando e desvelando seus bastidores. Conhecido por diferentes nomes[3], este recurso guarda dupla função: apresentar um relato de viagem ou trajeto de criação, e ser uma espécie de ombro amigo de seu(s) autor(es), que compartilha(m) com folhas em branco seus dilemas e suas reflexões ao viver(em) e produzir(em) arte. Aspectos evidentes na observação de diários célebres, como os de Leonardo da Vinci, Edvard Munch, Eugène Delacroix, Paul Klee, Frida Kalho, Guimarães Rosa, Tim Burton, Constantin Stanislavski, Bertold Brecht, Samuel Beckett, entre outros.

Para os artistas da cena inseridos na universidade, - meu foco de interesse neste texto -, venho dizendo que os diários são a compilação de todas as anotações, de natureza verbal ou não, que fazem durante seus processos de criação, os quais abarcam situações de ensino-aprendizagem. Sendo, assim, os diários podem ser encarados como um recurso que auxilia no desenvolvimento da autonomia do artista (seja ele discente ou docente), e que, também, reflete as particularidades ou as individualidades de cada autor, revelando percepções individuais e/ou coletivas de diferentes instâncias de uma criação em foco.

[3] Entre outros, destacam-se: livro de campo, caderno de campo, livro da vida, caderno do eu, caderno de criação, caderno de atuação, caderno do encenador etc. Cada uma destas nomenclaturas atrelada a um contexto específico, e a proposições e intuitos diferenciados.

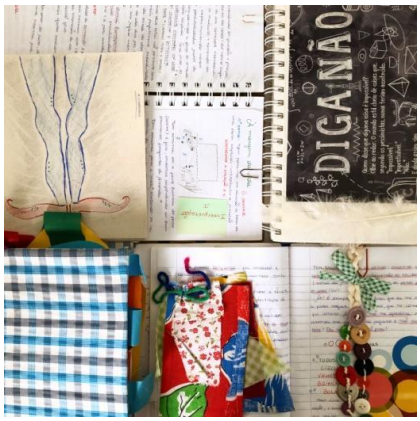
Em uma tentativa de re-significar o caderno como um instrumento já desgastado no ambiente escolar, Clarissa Suzuki investigou as contribuições do que ela nomeou de Cadernos de Artista, quando usados como objetos metodológicos abrigando as experiências de suas aulas de Artes, na educação básica. Em sua dissertação de mestrado, *Cadernos de Artista: páginas que revelam olhares da arte e da educação* (2014), ao tentar definir conceitualmente os cadernos com os quais trabalhava, a autora traz uma importante contribuição para o estudo dos diários de bordo. E, isto diz respeito à nomenclatura e à especificidade dos diários.

De acordo com Suzuki, embora seja comum uma confusão nas nomenclaturas, o Caderno de Artista – que considero como uma espécie ou, até mesmo, sinônimo de diários de bordo -, não é o mesmo que livro de artista. Para ela, enquanto o primeiro é parte potencial de uma criação artística, integrando seu processo de elaboração, o segundo é a própria obra de arte. Além disso, Suzuki evidencia que os Cadernos de Artista – e estendo para os diários de bordo – não podem ser sinônimos de livro de artista, já que, no universo escolar – contexto de sua pesquisa –, o segundo "vem preenchido com informações, cheio de imagens e textos feitos por outros" (SUZUKI, 2014, p. 24), o que não ocorre nos Cadernos e nos diários.

Aproveitando as ideias de Suzuki, evidencio e discorro sobre uma questão recorrente em minha práxis docente, repetidamente esclarecida aos estudantes. Assim como o diário de bordo não é sinônimo de livro de artista, ele também não o é de portfólio. Enquanto o diário é produzido para seu(s) próprio(s) autor(es), tendo caráter confessional, o portfólio é uma espécie de coleção ou catálogo das produções de um ou mais artistas (docentes e/ou discentes), e, que, como estratégia de ensino-aprendizagem, entre outras coisas, constituem-se como amostras de trabalhos a serem apresentados a determinado público.

Acerca de seus formatos, particularmente, entendo que os diários não precisam ser constituídos necessariamente como cadernos, materialmente formados por páginas fixas e agrupadas por meio de costura, grampo e/ou outros. Alguns estudantes para os quais ministrei aulas, ao elaborarem diários diferenciados, fizeram-me compreender e experimentar caixas, folhas avulsas não organizadas em uma ordem específica, ou, até mesmo, arquivos digitais como possibilidades de apresentação de um diário de bordo, uma vez que mantiveram em suas produções a essência deste recurso.

Fig 1. Diferentes formatos, materialidades e conteúdos em diários de bordo elaborados pelo do autor entre os anos de 2009 e 2018.



Conforme evidenciado na figura 1, assim como os formatos podem ser múltiplos, as materialidades dos recursos utilizados para a realização dos registros e os conteúdos destes também podem variar na elaboração dos diários de bordo. O que é importante é que ele possa servir como para a transformação de uma vivência em experiência, por meio de uma proposição estética. Assunto destrinchado a seguir.

Experiências

No que se refere aos diários de bordo, parece ser inevitável a presença da palavra experiência quando me proponho a pormenorizar aspetos deste recurso, uma vez que, entre possíveis acepções, a mesma costuma designar tudo aquilo que acontece na vida de um sujeito, e que deixa marcas singulares em seu ser. Justamente o que compreendo ocorrer na elaboração dos diários de bordo por artistas.

Conforme elucida Jorge Larrosa, no já célebre artigo *Notas sobre a experiência e o saber da experiência* (2002), em meio ao caos dos dias de hoje, marcada pelo excesso de informações, a experiência pouco tem tido lugar ou espaço em nossas vidas. Assim, para que possamos converter aquilo que foi vivido em experiência é preciso, entre outras coisas, tempo. Tempo para compreender aquilo que se passou. E, sendo o tempo um fator fundamental ou essencial para a elaboração de um diário, não é absurdo afirmar que o diário de bordo possibilita a consolidação de experiências.

Ainda nas palavras do autor, no mesmo texto, "a falta de silêncio e de memória são também inimigas mortais da experiência" (LARROSA, 2002, p.23). Compreendendo o silêncio a que Larrosa se refere como escuta sensível do sujeito, e que a elaboração de um diário de

bordo requer silêncio, percepção de si e de seu entorno, encontro mais pistas para defender os diários como recurso capaz de promover a consolidação da experiência. Uma consolidação que se dá pela re-elaboração de um passado condensado, pelo re-ordenamento da existência, com colaboração da memória.

Como faculdade de aquisição, de armazenamento e de evocação do vivido, a memória parece operar, no caso da elaboração de diários de bordo, como território da re-criação individual ou coletiva do tempo transcorrido. Para além de meio para a consolidação da experiência, ao se traduzir em diferentes materialidades, a memória se constitui como elemento intrínseco aos diários, alimentando os processos de ensino-aprendizagem e criação ali documentados, atribuindo-lhe o status de criação[4] e não apenas de reprodução de dados ordinários. De acordo com José Cirillo, em *Arqueologias da criação: tempo e memória nos documentos de processo* (2009):

> A transposição da memória do artista para os seus cadernos, registros grafados de algumas de suas lembranças de objetos e experiências, é um procedimento utilizado para fomentar seu processo de criação, no qual esses fragmentos, reminiscências provocadas pela procura e reconstrução de uma sequência de emoções vivenciadas, são (re)operados para se constituírem como projetos de obra. Passam, pois, a funcionar como geradores do ato criador que põe em movimento o seu projeto poético. (CIRILLO, 2009, p. 33)

Sendo a experiência a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, a elaboração de um diário de bordo pode colaborar para que ela encontre terreno fértil para sua consolidação, ao articular tempo, atenção e memória. Construindo, assim, sentido para aquilo que se viveu, para aquilo que se sofreu, para aquilo que nos passa, acontece-nos, atravessa-nos, -parafraseando Larrosa -, e para as especificidades de cada percurso de ensino-aprendizagem e criação que se vive, no campo artístico.

Enquanto docente de ensino superior, ao propor a utilização de diários nas componentes curriculares que ministrei e que ministro, tinha e tenho a intenção de que os meandros do processo de ensino-aprendizagem e criação não se percam ao longo do tempo. Em uma viagem em busca do conhecimento, entendo que, tanto docente, quanto discentes devem dar forma-conteúdo, ou materialidade, aos relatos, às reflexões, aos devaneios, ou, de modo geral, às

[4] Aqui cabe destacar que, embora considere os diários de bordo como partes potenciais de criações artísticas e não as próprias obras de arte, reconheço-os como outras criações, de natureza distinta das obras que eles documentam as elaborações.

memórias das situações que vivenciam, transformando-as em experiências materializadas por rastros, que façam sentidos para quem os produziu.

Trata-se da construção de um saber único, um saber que necessita de uma disponibilidade fundamental, e de uma abertura essencial de seu sujeito, o sujeito da experiência. Aquele que responde ao que lhe acontece na vida, dando-lhe sentido. Aquele portador de um saber singular, o saber da experiência. Ou, em outras palavras, o "saber que não pode separar-se do individuo concreto em quem encarna" (LARROSA, 2002, p. 27).

Aos meus olhos, elaborar um diário é fazer emergir a subjetividade de quem o cria, uma vez que, para além de registrar fatos objetivos, o(s) artista(s) e autor(es), por meio de pensamentos, dúvidas e angústias, pratica(m) um tipo de exposição de seu(s) eu('s), através de reflexões que lançam luzes e podem ajudar a compreender ou a tomar consciência de questões que, antes embrenhado(s) nos meandros do processo de criação e de ensino-aprendizagem, não conseguia(m) descortinar com facilidade.

Nesta perspectiva, o conteúdo central dos diários de bordo revela e desvela seu(s) autor(es). Sendo este(s) discente(s) e/ou docente(s), seus registros podem ir, ao longo da elaboração do diário, deixando transparecer que junto ao fio da meada (assunto, tema) que compõem os diários, questões relacionadas à essência do(s) próprio(s) autor(es) são enunciadas, demonstrando seu envolvimento com o foco de estudo e atribuindo a si mesmo(s) a característica de ser um importante referencial para o material em questão, pois é em si que se encontra o saber.

Narrativas

Se, para Larrosa, o ensaio é a linguagem[5] de compartilhamento da experiência, para Walter Benjamin, em seus clássicos textos *O narrador* (1996) e *Experiência e pobreza* (1996), o relato é que opera neste sentido. Compreendo que ambos os autores, mesmo utilizando termos distintos, referem-se à narrativa, digo que ela é a linguagem da experiência. Entretanto, a narrativa a qual me refiro aqui não é a oralizada, da que fala Benjamin, nem tampouco o gênero textual. Trata-se da narrativa como uma linguagem poética, ampla, expandida, que entrelaça verbal e não verbal. Ou, como diz Larrosa, em *Uma língua para a conversação* (2017), uma

[5] Neste trecho, compreendo como linguagem um conjunto de processos que nos permitem a realização da comunicação, seja ela verbal ou não-verbal.

linguagem que "elabora a reflexão de cada um sobre si mesmo a partir do ponto de vista da paixão" (LARROSA, 2017, p.68).

Utilizando-me do conceito de narrativas enviesadas proposto por Katia Canton, no livro de título homônimo (2009), digo que, nos diários de bordo, a narrativa é a linguagem pela qual as experiências são registradas, e, se revisitadas, são compartilhadas. Essas narrativas contam histórias, entretanto, de modo não linear. "No lugar do começo-meio-fim tradicional, elas se compõem a partir de tempos fragmentados, sobreposições, repetições, deslocamentos" (CANTON, 2009, p.15)

Esta não linearidade da narrativa se deve ao fato de aquilo que se registra em um diário não ser pensado, a principio, para o compartilhamento, mas como inscrição para o(s) próprio(s) autor(es). Tal como uma caixa de guardados, o conteúdo de um diário oferece pistas ou índices que despertam recordações estaladas, que podem vir a formar constelações de lembranças. Contudo, cabe aqui destacar que, como próprias da memória, as ideias expressas em palavras, desenhos e outros não dizem o mesmo sempre. Seja para um mesmo leitor ou não, os vestígios da memória articulam, em diferentes contextos, novas reinterpretações de um passado e, consequentemente, novas construções de sentido.

Ao narrarmos enviesadamente nos diários de bordo, ouso propor que criamos uma língua[6] própria dos artistas que se utilizam deste recurso ou instrumento, e falas[7] (pessoais e/ou coletivas), nas quais as expressões do(s) sujeito(s) da(s) experiência(s) são manejadas peculiarmente na construção de um discurso. Falas que, tal como a experiência, singulariza-nos, e que podem se metamorfosear a cada trecho de uma narrativa, ou a cada nova narrativa, estabelecendo diálogos entre seres humanos e o mundo.

Como discente, no que se refere à visualidade (desenhos, pinturas, colagens e outras opções de expressão e registro), sempre vi nesta uma possibilidade de me aventurar a dizer aquilo que sentia e pensava, mas que, no entanto, ainda não conseguia dar forma em termos verbais. Deste modo, compreendo que recorrer à imagem, na elaboração de diários de bordo, constitui-se como um modo de buscar e construir significados para aquilo que se consolida

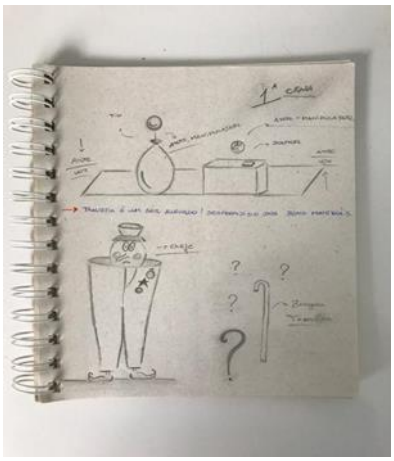
[6] Aqui, compreendo como língua um conjunto de signos organizados por meio de regras específicas, formando uma convenção que permite que a mensagem transmitida seja compreensível para os indivíduos de um determinado grupo.

[7] Refiro-me à fala como a forma pessoal de expressão de cada indivíduo ou de um coletivo de indivíduos, possuindo uma organização própria de pensamentos, ideias, opiniões etc.

como experiência à medida que se materializa como registro, seja figurativamente e/ou abstratamente.

Por sua flexibilidade semântica, a natureza visual da linguagem da experiência permite a criação de narrativas por meio de associações, que se constroem, desconstroem-se e se reconstroem, a cada atribuição de sentido ou significado a um signo visual. Abaixo, a figura 2 mostra a estruturação de pensamentos, em que cada elemento acrescenta a outro aprofundamento reflexivo sobre uma experiência, possuindo sentido(s) (diferente(s) ou não) para o(s) autor(es) no momento do registro e de retomada.

Fig 2 e 3. Fragmentos de dois diários de bordo do autor elaborados em 2014 e 2018, respectivamente, em que há predomínio das naturezas visual e verbal da linguagem da experiência.



Já quando o verbal se torna modalidade de linguagem na elaboração dos diários – no contexto universitário -, como discente e docente, ao longo dos anos, percebi que alguns apontamentos podem ser feitos, principalmente, acerca da escrita acadêmica. Nos diários de bordo, ela encontra uma possibilidade de se fazer mais fluída, como também romper com algumas das políticas de linguagem que ainda perduram nas universidades. E, seu autor passa a se comportar como um ensaísta, - aquele que produz ensaios -, e que faz descobertas à medida que vivencia e escreve.

Compreendo que escrever é um exercício, assim como aperfeiçoar a escrita e explorar o estilo da mesma devem ser uma busca constante, pelo menos, do(s) artista(s) inserido(s) no universo acadêmico. Por isso, parece-me que os diários de bordo, como explicitado na figura 3, podem ser um recurso útil nesta empreitada, uma vez que possibilitam a exploração da criatividade do(s) artista(s), não sistematizando obrigatoriamente suas reflexões em um padrão

de normas pré-estabelecidas, que muitas vezes se fazem presentes em certas modalidades de trabalhos acadêmicos.

Assim, os diários de bordo se classificam como espaços criativos, para se interrogar, para se refletir sobre o vivido, consolidando-o em experiência, e, por vezes, dissecando-a. Nestes espaços, a palavra de ordem é a experimentação. Trilhando caminhos de ensaio sobre si mesmo(s) e a criação artística, o(s) criador(es) e autor(es) deixam que a elaboração dos diários possa promover metamorfoses em si mesmo(s), como ser(es) humano(s).

(Trans)formações

Retomando as palavras de Larrosa sobre a experiência, o autor nos alerta para a capacidade que esta possui de formação e de transformação. Para ele, a experiência é "aquilo que "nos passa", ou nos toca, ou nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à própria transformação" (LARROSA, 2002, p. 26).

Tendo como centro de interesse neste ensaio a elaboração de diários de bordo, a partir das ideias supracitadas de Larrosa, recordo, mais uma vez, que, ao considerar o diário como uma criação que se configura como parte potencial de um processo criativo em destaque e de natureza diversa àquele, entendo que o diário age como uma espécie de catalisador na metamorfose do sujeito artista, que elabora, simultaneamente, uma obra de arte e um diário.

Para Fayga Ostrower, em *Criatividade e processos de criação* (2014), "formar importa em transformar" (OSTROWER, 2014, p. 51). Logo, ao elaborar um diário, o sujeito, além de criar algo novo, é recriado pelo diário, ou, como já dito, (trans)formado. E, como a própria Ostrower destaca em sua escrita, a matéria - o sujeito artista e autor – "não é destituída de seu próprio caráter. Pelo contrário, ela é mais diferenciada e, ao mesmo tempo, é definida como um modo de ser" (OSTROWER, 2014, p. 51).

Sendo assim, digo que os registros ou as narrativas enviesadas contidas nos diários de bordo revelam aprendizados factuais, conceituais, atitudinais e procedimentais, que indicam um processo de mudança do sujeito, ou um processo de (trans)formação deste mesmo sujeito. Se o diário é, de antemão, um recurso confessional, pensado por e para o(s) próprio(s) autor(es) somente, ele permite uma auto-avaliação (cognitiva e sensível) do sujeito, seja ele discente ou docente. Ou seja, o diário permite a compreensão de questões que o(s) artista(s) e autor(es),

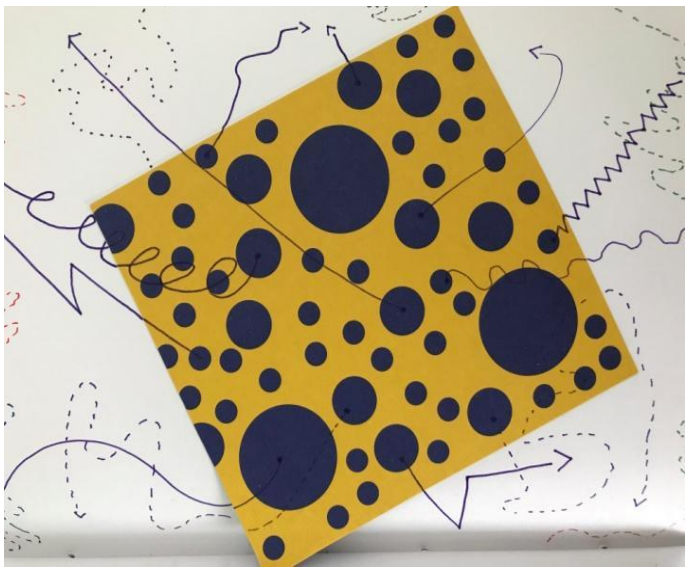
mergulhado em processos de ensino-aprendizagem e criação, muitas vezes não consegue(m) refletir com clareza.

Uma dessas questões, e que, talvez, possa ser considerada de maior relevância, é a formação do autor enquanto artista, - acompanhado de hífens ou não. Ainda para Ostrower, lidando com "a matéria, ordenando-a, configurando-a, dominando-a, também o homem vem a se ordenar interiormente e a dominar-se". (OSTROWER, 2014, p. 53). Trata-se de um processo de autoconhecimento, ou de conhecimento de sua essência, de sua própria história: os caminhos escolhidos, os desvios, os percalços e seus vislumbres. Resumindo: da trajetória que se desenha à medida que é vivenciada.

Além disso, ao colaborar com uma tomada de consciência da trajetória do autor, o diário descortina, em suas entrelinhas, a construção, consciente ou não, daquilo que venho chamando de uma poética profissional, que nada mais é do que o modo próprio de articulação dos interesses de um artista, - seja ele inserido na universidade ou não -, das recorrências em suas criações e das maneiras encontradas para conduzir processos artístico-pedagógicos, quando docente. Aspecto que considero importante nas projeções dos caminhos a serem traçados no futuro por um sujeito.

Portanto, não penso ser demasiadamente prepotente atribuir ao diário o título de bússola poética: aquela que, metaforicamente, localiza e direciona o sujeito para novas aventuras e para tudo que pode ser experienciado, narrado e transformado ao vivê-las...

Fig 4. Fragmento de diário de bordo do autor de 2018, que explicita visualmente a ideia de bússola poética quando formulada para se referir aos diários de bordo.



Referências

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. O narrador. In: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CANTON, Kátia. **Narrativas Enviesadas**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

CIRILLO, José. Arqueologias da criação: tempo e memória nos documentos de processo In: **BEZERRA**, Ângela Maria Grando; CIRILLO, José (org.). **Arqueologias da criação: estudos sobre o processo de criação**. Belo Horizonte: C/Arte, 2009.

LARROSA, Jorge. Uma língua para a conversação. In: **Tremores – escritos sobre a experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, 2002, n. 19, p. 20-28. Disponível em: HTTPS://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf. Acesso em: 05/01/2019.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis, Editora Vozes, 2014.

SUZUKI, Clarissa. **Cadernos de Artista: páginas que revelam olhares da arte e da educação**. Dissertação de Mestrado em Artes Visuais, Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2014. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-08062015-124306/pt-br.php. Acesso em 06/01/2019.

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NO ENSINO DA ARTE NAS ESCOLAS A PARTIR DAS OBRAS DE JAIDER ESBELL

Marcele Socorro de Almeida Figueira[1] – UFRR
Ivete Souza da Silva[2] – UFRR

Resumo
O artigo que apresentamos "Educação Intercultural no Ensino da Arte nas Escolas a partir das obras de Jaider Esbell" é um recorte da pesquisa de Mestrado em Letras que está sendo realizado no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Roraima. Tem como objetivo geral -Analisar a possibilidade de inserção das obras do artista Jaider Esbell no ensino de arte a partir de uma perspectiva intercultural. Os estudos serão realizados através de experiências vivenciadas em escolas de Boa Vista/RR, com pesquisas de campo que será aplicada a abordagem qualitativa, processo metodológico e coleta de dados que contarão com entrevistas semiestruturadas e diário de campo. As práticas pedagógicas serão fundamentadas no ensino das Artes Visuais. Pretende-se analisar influencias que as obras do artista podem propiciar na formação cultural dos estudantes.
Palavras-chave: Ensino de Arte. Intercultura. Jaider Esbell.

Introdução

No presente artigo abordamos uma pesquisa que busca tratar sobre Educação Intercultural no ensino de Arte nas escolas de Boa Vista-RR a partir das obras de Jaider Esbell. Tal pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Roraima, na Linha de Arte e Cultura Regional tendo iniciado em Agosto de 2019. Tem como proposta uma abordagem intercultural sobre o ensino de Arte que aqui serão percebidos como ferramentas pedagógicas para construirmos uma possibilidade de ensino e aprendizagem da arte em que as relações entre as diferentes culturas que compõem o ambiente escolar possam ser reconhecidas, servindo como principal elemento para a construção do conhecimento desses alunos. A interculturalidade pode ser entendida, a partir do debate conjunto entre pessoas, povos

[1] Marcele Socorro de Almeida Figueira, Mestranda do Programa de Pós- Graduação Universidade Federal de Roraima (PPGL/ UFRR), Especialista em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, Instituto Federal de Roraima(IFRR), Licenciada em Artes Visuais ,Universidade Federal de Roraima(UFRR),1 marceleufrr@gmail.

[2] Ivete Souza Silva, Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM.Professora do curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Roraima(CCAV-UFRR). Atua no Programas de Pós-Graduação em Letras(PPGL) E Pós-Graduação em Educação(PPGED) da Universidade Federal de Roraima.Lider do Grupo de Pesquisa CRUVIANA: Educação, Arte e Intercultura.2 ivetesouzadasilva@yahoo.com.br

ou sociedade que buscam o convívio entre as culturas diferentes e o tratamento pensativo da diversidade cultural que nos cerca.

Sabemos que a identidade de uma sociedade ou de uma cultura não é algo fixo ou único e está em constante transformação modificando-se de acordo com o desenvolvimento social e político de cada povo ou grupos sociais. Suas características distinguem-se por meio de seus costumes, línguas, invenções, valores, obras e crenças diferentes. Dessa forma, ao tratarmos sobre a identidade não podemos deixar de considerar as relações, pois nas escolas há um número muito grande de alunos indígenas ou descendentes de indígenas, não indígenas

e atualmente imigrantes, dos países vizinhos do estado de Roraima, caracterizando-se um espaço ambiente escolar diversificado culturalmente.

Sempre haverá uma nova forma de relação das culturas passadas com a cultura contemporânea em busca de compreender as diversas manifestações interculturais e reflexões tanto dos professores de arte quanto aos alunos, a liberdade de expressão, o senso crítico e a questão do idioma, formação de conceitos da sociedade que vivência dentro desses ambientes. Nesse sentido, estudos sobre o artista podem promover também um olhar mais significativo, possibilitando uma relação para além da divulgação midiática, pois se considera as necessidades e expectativas de seu público-alvo, focando dimensões culturais da sociedade que faz as críticas das obras, que estuda e pesquisa, prestigia e comercializa.

Pretendemos através do trabalho de pesquisa, analisar a possibilidade inserção das obras do artista Jaider Esbell no ensino de arte a partir de uma perspectiva intercultural. Para tal buscaremos refletir sobre as ideias que o artista indígena makuxi vem apresentando ao mundo sobre seu trabalho, bem como chegar a possíveis interpretações e reflexões manifestadas na construção de suas obras, as releituras de imagens e de como através dela pode-se criar, refletir, sintetizar emoções e se posicionar como um ser crítico no mundo. Vale ressaltar que suas produções serão expostas na dissertação, através de imagens que os professores trabalham em escolas. Além de apontar o processo de ensino aprendizagem dos alunos, também se pretende tratar sobre conhecimentos metodológicos que os professores adotam em sala de aula e o ensino de artes nas Escolas Estaduais de Boa Vista/RR.

Desenvolvimento

É importante trabalhar com as obras de um artista regional porque propicia aos alunos a compreensão de sua própria história abrangendo o entendimento a outras disciplinas que estão

interligadas. Com essa compreensão os alunos serão capazes de desenvolver habilidades e criatividades direcionadas a cultura tanto a nível local, nacional e mundial. Pretende-se comprovar através do desenvolvimento da dissertação, estudos com teorias e práticas realizadas nas escolas tendo como fonte as obras do artista Roraimense Jaider Esbell. O artista se encontra através de seus próprios experimentos com a arte indígena makuxi vivenciado contos e as memórias da cultura de seu povo, onde não caminha sozinho, mas, sim, com essa relação intercultural que faz ponte para o ensino-aprendizagem, permitindo que a manifestação cultural continue como ferramenta para a sociedade tanto na arte indígena contemporânea como na cultura dos sujeitos.

Existem em nosso sistema de ensino diversos educadores que inovam suas aulas e desenvolvem métodos diferenciados, com tecnologias e mesmo assim o ensino da arte ainda é tido como uma disciplina secundária e puramente decorativa. A arte está inserida em nosso cotidiano, assim pode ser mostrada aos alunos de uma forma que eles percebam a importância dessa disciplina para a formação de seu senso crítico. Dessa maneira dando a importância ao artista regional e a arte indígena que envolve essas vivências passadas de pai para filho, com a construção de um conhecimento expressivo e significativo no âmbito social e cultural, nesta relação surgem novos conhecimentos.

Com o mundo contemporâneo de hoje grande parte dos indígenas da etnia makuxi, bem como de outras etnias que compõem o estado, vivem na capital Boa Vista/RR. Essas culturas apresentam-se abertas a novos caminhos e com estruturas de vida iguais a aqueles indivíduos que chamamos de não índios. Eles estão agregados culturalmente na sociedade Roraimense possuem casas, carros, estudam fazem faculdade, pesquisam e são motivo de pesquisas também.

> Hoje, essa etnia se encontra totalmente aculturada e em pleno desenvolvimento socioeconômico. Boa parte do seu povo está agregada a sociedade roraimense onde possui casas, na capital, Boa Vista, e em outras cidades do Interior; possuem e dirigem veículos motorizados; frequentam áreas de lazer; possuem contas bancárias; e participam de todas as atividades cotidianas dos demais roraimenses. Seus filhos podem estudar em qualquer escola, faculdades e universidade de Roraima, onde muitos já concluíram os seus estudos em vários setores de educação superior. Além disso, falam, leêm e escrevem, naturalmente, o idioma português(J.SANTOS,2010,p.193).

É claro que movimento não se dá de forma fácil e romantizada, mas, sim, configura-se como um exercício de re-existência, onde os indígenas de reinventam e ocupam espaços da/na

sociedade antes ocupada apenas por não índios. Nessa condição entra o artista regional Jaider Esbell que iremos trabalhar em nossa pesquisa, pois, ele é um artista da cultura Makuxi com raízes que envolvem grandes obras de arte no qual transmite a importância e significância de sua cultura em obras sejam elas ligadas a artes visuais ou literatura... Essas obras tem relevância de sua identidade cultural a qual o artista makuxi preza muito e busca anunciar ao mundo por meio de sua arte e de sua forte presença como artista e indígena, como ele mesmo afirma: Eu sou makuxi de Roraima, mas sou do mundo, levo a aldeia mais longe e trago lá parte do mundo aos que nunca saíram. (ESBELL, 2018, p.111).

Jaider Esbell, tem traços indígenas em suas obras que refletem em suas vivências, a cultura de um povo. Isso engrandece o trabalho, são memórias que podem interessar aos alunos, talvez possam trazer um olhar para um lado que muitas das vezes não conhecemos e que podem servir como complemento para o aprendizado. Assim poderá ser de tal importância que os professores possam trabalhar a cultura regional do nosso estado, trazendo esse artista para as salas de aula para que os alunos possam refletir e conhecer suas histórias, conhecendo o trabalho que une a Arte, a literatura, os costumes, danças, culinária, a tradição de uma comunidade.

A intercultura envolve discussões múltiplas na vida social do sujeito, tem haver com a vida onde o mesmo está inserido no âmbito da sociedade, na comunidade, na escola, na família ou em outros ambientes ao redor.

> Entretanto, o eixo conceitual em torno do qual se situam as questões e as reflexões emergentes nesse campo, e que caracteriza os mais espinhosos problemas do nosso tempo, é o da possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule. Isso vale, de fato, tanto para o discurso das diferenças étnicas e culturais, de gênero e de gerações, a serem acolhidas na escola e na sociedade, quanto para a distinção entre os povos, a ser considerada nos equilíbrios internacionais e planetários (FLEURI, 2003,p.17)

Por via de fatos, sabemos o desafio das diferenças perpassa por reflexões a todo o momento, sendo elas culturas ainda vistas com preconceitos de muitas pessoas. A intercultura é um questionamento comum com concepções que entrelaçam um discurso que envolve família, escola e a sociedade. Assim somos parte de uma formação intercultural representada por diversidades culturais que estão presentes nos ambientes que nos rodeiam.

A educação intercultural é ampla e pode acontecer com trocas de experiências com conhecimentos teóricos e práticos estudando obras de artistas regionais, no qual adquirimos

esses saberes, e para isso as histórias dos nossos antepassados são importantes para o cotidiano e para a educação, através destes saberes construímos relações com outros sujeitos. Neste sentido Fleuri (2002,) fala sobre educação intercultural:

> A educação Intercultural parte do principio da importância das relações entre as culturas e, não, na sua exploração como objeto de estudo. Para a perspectiva intercultural o sujeito, os saberes e as experiências que ele constrói, a partir de suas relações, são o foco do processo educativo. Nesse sentido, a ênfase na relação intencional entre os sujeitos de diferentes culturas constitui o traço característico da relação intercultural (FLEURI,2002,p.138).

As relações entre sujeitos de outras culturas conservam ou dão origem a novas culturas, essas relações propiciam aos indivíduos a aquisição de novos conhecimentos significativos entre índio e não índio, homem e mulher, cidade urbana e rural, negro e branco, questões de gêneros, sociais e étnicas.

Segundo Fleuri, (2003),"...a complexidade da relações entre culturas evidência a necessidade de analisar a abordagem da existência de uma fronteira cultural, uma borda deslizante e intervalar nas relações."

Para Silva, (2013),"a conservação e modificação de costumes, hábitos e valores das diferentes culturas e seus diferentes sujeitos são realizadas através de diferentes tipos de linguagem". Assim é essa comunicação entre povos que faz a interculturalidade relacionando-se com o outro aprendendo sobre o outro e sobre tais culturas, suas vivencias, seus costumes, suas artes.

> As discursões sobre as questões culturais são pautadas nas relações de encontros e confrontos vividos, entre nações, estados, gerações, etnias, enfim, estão impregnadas pelo espirito de épocas e tempos. Os estudos sobre as diferentes culturas e suas diferentes formas de manifestações, estão atravessados pelas discursões acerca das relações vividas e estabelecidas entre o ocidente/oriente, colonizador/colonizado, colonial/pós-colonial (SILVA,2013,p.61).

A partir da relação entre os conhecimentos prévios com as mudanças e transformações que perpassam de geração a geração, que estão por vir, podemos dizer que é uma relação intercultural. "A constituição do sujeito cultural ocorre através de suas experiências e das trocas culturais estabelecidas nas co-vivências entre os diferentes" Silva (2013). Ao considerar a importância de uma abordagem intercultural na educação vamos observar se há essas trocas de

experiências, de estudos, de culturas e de que maneira ela pode contribuir para os alunos, as relações de pessoa para pessoa, de grupos, as diferentes culturas, hábitos e habilidades de seus povos.

A arte é uma disciplina de múltiplas formas e conhecimentos sendo um conjunto amplo de saberes que consequentemente contribui para além das atividades rotineiras que abrangem e dividem informações com todas as outras disciplinas principalmente desenvolvendo o conhecimento de outras linguagens e técnicas que contribuem para a efetivação intercultural de indivíduos das diferentes regiões mantendo os hábitos e os compartilhando.

Segundo Richer (2003),"fala que adequado a um ensino-aprendizagem em artes que se proponha a estabelecer a inter-relação entre os códigos culturais de diferentes grupos culturais." Esses grupos sociais criam relações que possibilitam inovar, mostrando através das artes o pensamento criador através das manifestações intercultural.

Diante desse pressuposto o desenvolvimento, a participação e a compreensão dos conhecimentos em arte poderiam seguir uma lógica, provocando nos alunos desafios existentes nas pinturas, desenhos, esculturas, literatura e outras manifestações. Faz-se necessário destacar que a diversidade varia de acordo com a cultura, em Roraima existem vários povos indígenas nativos da região, além de migrantes de diferentes regiões brasileiras e de países como Venezuela e Guiana.

Nesse sentido, FLEURI afirma que:

> O aluno que tem as suas tradições culturais próprias reconhecidas e valorizadas no âmbito do processo de ensino encontra possibilidades de inserção mais ágil no cotidiano escolar. Nesse sentido, a elaboração de um programa curricular que valoriza as contribuições de várias culturas de forma explicita dinamiza e potencializa o conhecimento numa perspectiva multicultural e intercultural(FLEURI,2003,p.30).

Seguindo essa linha, a escola deverá refletir sobre variedades interculturais e a relação do ambiente escolar com a sociedade envolvente, havendo a necessidade que os alunos pensem em outras culturas, que se envolvam e que a partir desse momento de descoberta possam refletir e discutir, promovendo assim seu próprio aprendizado.

Nesta proposta o inicio da pesquisa para o Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Roraima (UFRR), que será desenvolvido na linha 2-Literatura, Artes e Cultura Regional, propomos uma metodologia de abordagem qualitativa e pesquisa de campo, RUIZ (2011), relata que esse tipo de pesquisa permite que o pesquisador, para realizar a

observação dos fenômenos e de fatos, possa participar da vivência dos sujeitos pesquisados, participando de maneira significativa, em constante atuação, durante as pesquisas e também das atividades.

O pesquisador coloca-se numa postura de identificação com os pesquisados. Corrêa e Nunes (2009) comentam ainda que notando através de suas observações e comprovações das variáveis, as ações dos sujeitos e as situações vivenciadas durante a pesquisa, registrando e transcrevendo todos os elementos visualizados, assim como as análises e as considerações que acontecem ao longo dessa pesquisa.

> As investigações qualitativas, por sua diversidade e flexibilidade, não admitem regras precisas, aplicáveis a uma ampla gama de casos. Em muitos casos pode ocorrer um mínimo de estruturação prévia, considerando-se o foco da pesquisa, bem como as categorias teóricas e o próprio planejamento metodológico só serão definidos durante o decorrer do processo da investigação (CORRÊA e NUNES, 2009, p.2).

Na pesquisa de campo será aplicada a abordagem qualitativa, sendo que o processo metodológico e a coleta de dados contarão com entrevistas semiestruturadas e diário de campo. Para Severino (2007) "A coleta de dados feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador". Segundo Severino (2007,p.123) "a pesquisa de campo, o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio".

Além dos professores o nosso grande colaborador deverá ser o artista makuxi Jaider Esbell que, por meio entrevista, de suas bibliografias e obras será alvo de investigação nesse processo. Também faremos uma relação com os materiais que os professores da rede pública de ensino estão trabalhando nas aulas de arte, sobre o artista e pinturas.

A realização da pesquisa será desenvolvida nas Escolas Estaduais localizadas na zona urbana da cidade de Boa Vista/RR. Para a escolha das escolas será feito um levantamento junto à secretaria da educação do Estado. Posteriormente serão selecionadas as escolas que possuem professores formados em artes, após esse levantamento será enviada uma carta convite à escola para saber se há interesse dos professores em participar da pesquisa. Com aqueles que aceitarem será desenvolvidas entrevistas para saber sobre como ocorre seu processo de ensino; quais seus referenciais teóricos são utilizados; a se há uma preocupação com uma abordagem intercultural de educação a partir das obras de Jaider Esbell.

O diário de campo será utilizado para registrar as manifestações culturais e artísticas do professor e do artista, tais registros servirão como referência para novos estudos e futuras pesquisas ampliando conhecimentos sobre a arte de Jaider Esbell.

Considerações finais

Por se tratar de uma pesquisa que ensaia ainda seus primeiros passos, este momento onde devemos tecer reflexões sobre as considerações finais do estudo e nos debruçarmos sobre os resultados alcançados se torna um desafio ainda maior. O que dizer sobre a inserção das obras do artista Jaider Esbell nas aulas de Artes Visuais nas escolas de Boa Vista? O que dizer sobre os elementos culturais presente nas obras do artista e as possibilidades de abordagem intercultural no ensino de Artes Visuais? Como podemos trabalhar as obras do artista Jaider Esbell no ensino de arte a partir de uma perspectiva intercultural? Estas são algumas das indagações que norteiam nossas investigações e para as quais pretendemos nos debruçar. No entanto, no caminhar da pesquisa novos questionamentos podem surgir, bem como, as perguntas feitas hoje podem não mais nos servir.

Durante o andamento dessa pesquisa será interessante ver a visão do artista e mostrar as suas referências para o público e a comunidade, bem como as possibilidades das relações interculturais que os rodeiam. Ao final da pesquisa iremos também fazer relação das obras de Jaider Esbell, com o ensino de arte e com o papel do professor, no fazer, criar, refletir, e como sua arte é influenciada e reproduzida nas aulas de arte, dentre outros assuntos que norteiam esta pesquisa. Os resultados obtidos através da pesquisa poderão trazer compreensões mais aprofundadas sobre a educação intercultural envolvendo professores, alunos, artista e as diversificadas questões que englobam todo o sistema artístico em nossa cidade e o ensino de arte. Ressalta-se que é uma pesquisa em andamento e poderá sofrer possíveis alterações em seu decorrer.

Referências

BARBOSA, Ana Mae**, Inquietações e mudanças no ensino da artes**/Ana Mae Barbosa (org).-5.ed.-São Paulo:Cortez,2008.

BUORO, ANAMELIA Bueno; **O olhar em construção**: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola / Anamelia Bueno Buoro. -5.ed.- São Paulo : Cortez,2001

CORRÊA, Ayrton Dutra; NUNES, Ana Luiza Ruschel**. Abordagem Qualitativa de Pesquisa em Educação.** Santa Maria/RS. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

ESBELL, Jaider; **Tembeta** Beco do Azougue Editorial Ltda; Rio de Janeiro-RJ,2018.

FUSARI, M. F. de R; FERRAZ, M. H. C. de T. **Arte na Educação Escolar**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FUSARI, M. F. de R;FERRAZ, M. H. C. de T. **Metodologia do ensino de arte**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FLEURI, Reinaldo Matias, **Intercultura e educação** Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, 2003.

FLEURI, Reinaldo Matias, **Educação Intercultural**. Mediações Necessárias/Reinaldo Matias Fleuri(org.) – ed. DP&A, 2003.

_____**Intercultura**: estudos emergentes. (org). FLEURI. R. M. Ijuí. UNIJUI,2002.

GEERTZ, Clifford, 1926- **A interpretação das culturas** / Clifford Geertz. - l.ed., IS.reimpr. - Rio de Janeiro : LTC, 2008. 323p.

J.SANTOS, Adair. **Roraima – Historia Geral**/Adair J. Santos, Boa Vista: Editora da UFRR,2010. 410p.

SANT'ANA Jonathas Vilas e SUANNO João Henrique, complexidade na interculturalidade, interculturalidade no pensamento complexo: diferenças culturais na educação escolar contemporânea,

www.anais.ueg.br/index.php/sepe/article/view/7336/4843acesso 20/03/2019 as 16h34 min.

SILVA, Ivete Souza, Antropofagia Cultural Brasileira e as Práticas inventivas de Hélio Oiticica, Paulo Freire e Augusto Boal: Contribuições Ecologista e interculturais para a formação de professores. Tese de Doutoramento em educação, Santa Maria/RS, Brasil.

URQUIZA, Antonio Hilario Aguilera, **CALDERONI** Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira; **Interculturalidade como ferramenta para (des) colonizar** http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/primafacie/article/view/35658/18707 acesso em 20/03/2019.

ENSINANDO FLAUTA DOCE PARA CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL 1

Álefe Silva Antunes[1] – FaArtes/UFAM
Jackson Colares[2] – FaArtes/UFAM

Resumo
Este artigo tem como motivação as potencialidades das aulas de flauta doce contribuírem para o desenvolvimento de estratégias de ensino e aprendizagem musical no contexto de instituições de ensino formal, ou seja, instituições voltadas para desenvolvimento cognitivo, social e profissional do alunado, integrando escola e sociedade. Acreditamos que aula de flauta doce pode se transformar em uma excelente estratégia para a iniciação musical, aprendizagem instrumental, e complementar aos conteúdos de teoria musical. Entendemos ainda que a educação musical, assim como a educação de caráter mais acadêmico ocorre efetivamente de forma assistemática à sociedade, sendo influenciada por meio da indústria cultural, do folclore, de programas formativos e curriculares. Nesta perspectiva, a educação musical pretende inserir-se dentro da individualidade da vivência musical de cada aluno para que se disponha a aprender.
Palavras-chave: Flauta Doce, Educação Musical; Processos de Ensino e Aprendizagem.

Introdução

A educação musical nas últimas décadas vêm incorporando inúmeras inovações decorrentes do desenvolvimento tecnológico e da obrigatoriedade do ensino da arte na educação básica em conformidade com a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, n. 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996 e a Base Nacional Curricular Comum - BNCC que detalha os aspectos que devem ser trabalhados no processo do ensino musical:

> "Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética. Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical. Reconhecer e apreciar o papel de músicos e grupos de música brasileiros e

[1] Acadêmico do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Amazonas, membro do Grupo de Pesquisa em Tecnologia Educacional da Faculdade de Artes da UFAM.

[2] Professor efetivo do Curso de Música da Faculdade de Artes da Universidade Federal do Amazonas. Graduado em Educação Artística/Habilitação em Música. Especialista em Arte Multimídia; Mestre, Doutor e Pós-Doutor em Tecnologia Educacional. Líder dos Grupos de Pesquisa em Tecnologia Educacional e Educação a Distância da UFAM.

> estrangeiros que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais. Identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical." Explorar e identificar diferentes formas de registro musical (notação musical tradicional, partituras criativas e procedimentos da música contemporânea), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio" (BNCC 2018)

Nessa perspectiva Loureiro (2003), comenta que amenizar as necessidades pedagógicas musicais decorrentes dessa diversidade de concepções de conhecimento e de mundo, mesmo que o ensino da música nas escolas de ensino regular esteja diluído em uma diversidade de práticas metodológicas, será necessário para entendermos os muitos problemas enfrentados pelo educador musical, com maior importância a falta de sistematização do ensino de música nas escolas de ensino fundamental, e o desconhecimento do valor da educação musical como disciplina integrante do currículo escolar. (p. 107). Portanto, quando nos referimos a educação musical no ensino regular, as aulas não podem se resumir somente à conteúdo, métodos e técnicas, mas também entender o contexto em que está inserido. Para Santos (2006):

> "Independente da forma ou contexto no qual acontece a educação musical, ela deverá sempre servir como elemento de expressão sociocultural, reafirmando e valorizando as características fundamentais do fenômeno musical presente nos múltiplos contextos existentes na sociedade, aproximando-se assim da realidade cultural e musical de cada grupo ou indivíduo inserido nos diferentes âmbitos culturais" (SANTOS, 2006, p. 29)

Colares & Lopes (2016) citando Swanwick (1994) destacam que: "a aprendizagem musical deve acontecer por meio de um engajamento multifacetado: solfejando, praticando, escutando os outros, apresentando-se, integrando ensaios e apresentações em público com um programa que também integre a improvisação" (p. 4). Dalcroze, um dos principais educadores musicais dos últimos séculos, desenvolveu um sistema de educação musical que passou a ser conhecido como a ***Rítmica de Dalcroze***, esse sistema cria, por meio do ritmo, uma corrente de comunicação rápida, regular e constante entre o cérebro e o corpo, transformando o sentido rítmico numa experiência corporal, física. Para Lambert (2018):

> Dalcroze abriu as portas para as inovadoras pedagogias musicais que surgiram na primeira metade do século XX. Ele desenvolveu gradualmente um método de educação musical baseado no movimento, onde o aprendizado ocorre *por meio* da música e *pela* música, através de uma escuta ativa. O grande objetivo de Dalcroze era fazer o aluno experimentar e sentir para somente depois dizer

> "eu sei". Para ele, a fusão entre a música e o gesto é essencial e, em sua metodologia, propõe o rompimento da dicotomia corpo-mente. (https://terradamusicablog.com.br/dalcroze/)

O Ensino Fundamental no Amazonas

O estado do Amazonas é o maior em área territorial do Brasil, mas detém um dos mais baixos índices de densidade demográfica do país, com 2,23 habitantes por quilômetro quadrado. A população do estado, de acordo com o IBGE (Censo 2010), era de aproximadamente 3,5 milhões de habitantes, no entanto, a população estimada em 2019 é de 4.144.597 pessoas, com esses dados o Amazonas aponta como o 13º estado com mais habitantes no país. O Amazonas detém uma especificidade entre os outros estados brasileiros, a presença de grande população indígena. São mais de 168 mil indivíduos, a maior concentração do país, distribuídos em 65 grupos, com 43 línguas diferentes faladas.

De acordo com o Censo Escolar de 2014, a rede pública de educação no Amazonas é composta por 5.210 escolas públicas das quais 720 são escolas estaduais. Destas, 563 unidades (78%) estão localizadas em área urbana e 157 (22%) em área rural. As matrículas das escolas estaduais — reunindo todas as etapas e modalidades de ensino — somam 467.031, sendo 422.560 matrículas em área urbana e 44.471 na área rural. Do total de escolas do estado, 351 compõem a rede de Ensino Médio Regular estadual, estando 215 delas localizadas na área urbana e 136 escolas na área rural. O Ensino Médio tem um total de 175.546 matrículas, sendo distribuídas da seguinte forma: 148.770 matrículas em escolas urbanas e 26.776 matrículas em escolas situadas em área rural.

Segundo o Plano Estadual de Educação – PEE, o Ensino Fundamental é obrigatório e gratuito e sua oferta deve ser garantida a todos, já preconizado a Constituição Federal de 1988. Este nível de ensino também deve ser assegurado a todos os que não tiveram acesso na idade própria, não deve figurar apenas em estatística da matrícula, mas ser traduzido no direito indissociável entre acesso, permanência e qualidade da educação, possibilitando ao alunado apropriação de competências, habilidades e saberes regionais na trajetória do processo de escolarização, necessários ao competente prosseguimento dos estudos. Os conteúdos devem ser trabalhados ao longo das 9 (nove) séries que o compõem, deve abranger a população na faixa etária dos 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos de idade e se estende, também, a todos os que, na idade própria, não tiveram condições de frequentá-lo.

Levando em conta prioritariamente, o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, como meios propulsores das relações sociais e políticas. A carga horária mínima anual do Ensino Fundamental regular conforme o Art. 24, Inciso I (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), será de 800 (oitocentas) horas, distribuídas em 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar, cujos objetivos estão definidos no Art. 32, *verbis*:

> 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 no 11.274, de 2006)
>
> I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do calculo;
>
> II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema politico, da tecnologia, **das artes** e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
>
> III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
>
> IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.
>
> § 1o É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.
>
> § 2o Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.
>
> § 3o O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.
>
> § 4o O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.
>
> § 5o O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado. (Incluído pela Lei no 11.525, de 2007).
>
> § 6o O estudo sobre os símbolos nacionais será incluído como tema transversal nos currículos do ensino fundamental. (Incluído pela Lei no 12.472, de 2011).

Diante das diretrizes estabelecidas em Lei o Ensino Fundamental no Amazonas estabeleceu uma única meta, mas a dividiu em duas partes: a universalização do acesso para toda população de 6 a 14 anos, e a garantia de que 85% desses alunos concluam essa etapa na idade recomendada até último ano da vigência do plano. A primeira parte da meta definiu que todas as crianças de 6 a 14 anos deverão estar matriculadas no Ensino Fundamental até 2025. A segunda parte da meta traz como maior desafio a garantia de que 85% desses alunos de 6 a 14 anos concluam até 2019 o Ensino Fundamental na idade recomendada que é até os 15 anos, pois a partir dos 16 já se considera distorção de no mínimo um ano, considerando a matrícula obrigatória aos 6 (seis) anos de idade.

Quanto ao ensino de artes e especificamente de música no ensino fundamental no Amazonas e na cidade de Manaus tem como base Lei 13.415/2017 16/02/2017 que alterou o § 2º do Art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, "O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica", que fundamentou a proposta da secretaria municipal de educação para escolas de educação integral (PEI, 2017):

> A proposta apresenta as referências basilares para a promoção da formação integral do estudante, por meio de uma concepção crítica e emancipadora de educação integral, entendida como formação humana em suas múltiplas dimensões: afetiva, cognitiva, físico-motora, ética e estética. Formação que implica na ressignificação de concepções e práticas de ensino, de currículo, dos tempos, dos espaços e do modo de compreender o sujeito educativo. (PEI, 2017, p. 9)

> [...] VI – O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica, de acordo com a Lei Nº 13.415/17. (PEI, 2017, p. 95)

> [...] VII – A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do componente curricular Artes, disposto na Lei Nº 11.769/08 e Res. Nº 08/CME/15. (PEI, 2017, p. 95)

Figura 3- Estrutura curricular Ensino Fundamental SEMED AM

ESTRUTURA CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 09 ANOS DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

BASE NACIONAL COMUM E PARTE DIVERSIFICADA (RESOLUÇÃO Nº 7, DE 14 DE DEZEMBRODE 2010 (*) Fixa Diretrizes Curriculares Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

DIMENSÕES DO DESENVOLVIMENTO HUMANO (INTELECTUAL, FÍSICA, EMOCIONAL, SOCIAL E CULTURAL)

ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	ANOS INICIAIS										ANOS FINAIS							
		1º		2º		3º		4º		5º		6º		7º		8º		9º	
		S	A	S	A	S	A	S	A	S	A	S	A	S	A	S	A	S	A
I - LINGUAGENS	Língua Portuguesa	6	240	6	240	6	240	6	240	6	240	5	200	5	200	5	200	5	200
	Arte	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40
	Educação Física	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80
	Língua Estrangeira Moderna (Inglês)											2	80	2	80	2	80	2	80
II - MATEMÁTICA	Matemática	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200
III - CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ciências	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	3	120	3	120	3	120	3	120
IV - CIÊNCIAS HUMANAS	História	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	3	120	3	120	3	120	3	120
	Geografia	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	3	120	3	120	3	120	3	120
	Ensino Religioso	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40
TOTAL CARGA HORÁRIA	SEMANAL	20	*	20	*	20	*	20	*	20	*	25	*	25	*	25	*	25	*
	ANUAL	*	800	*	800	*	800	*	800	*	800	*	1000	*	1000	*	1000	*	1000
COMUNICAÇÃO, INTERAÇÃO E EXPRESSÃO	Língua Estrangeira Moderna Comunicação e Tecnologias Digitais Literatura As Linguagens Artísticas Atividades Esportivas	8	320	8	320	8	320	8	320	8	320	8	320	8	320	8	320	8	320
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	Educação Matemática	3	120	3	120	3	120	3	120	3	120	3	120	3	120	3	120	3	120
CIÊNCIAS HUMANAS E CIÊNCIAS DA NATUREZA	Iniciação Científica e Tecnológica Filosofia	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160
TOTAL CARGA HORÁRIA	SEMANAL	15	*	15	*	15	*	15	*	15	*	15	*	15	*	15	*	15	*
	TOTAL SEMANAL/ANUAL	35	600	35	600	35	600	35	600	35	600	40	600	40	600	40	600	40	600
	TOTAL ANUAL	*	1400	*	1400	*	1400	*	1400	*	1400	*	1600	*	1600	*	1600	*	1600

Fonte: Proposta de educação integral SEMED/AM 2017

A Flauta doce na formação de estudantes de música

Um dos instrumentos mais antigos presente no cotidiano desde os primórdios da humanidade é a Flauta Doce. Inicialmente, havia uma diversidade de formas e de materiais utilizados para construir as flautas: madeiras, ossos, barro etc. Com o desenvolvimento tecnológico, novos materiais surgiram e o instrumento também se modificou, chegando às formas e afinações como a conhecemos hoje. Aguilar (2017) destaca que em 1959 foi publicado o primeiro método brasileiro dedicado ao instrumento, o Primeiro Caderno de Flauta Block, de Maria Aparecida Mahle. Esse caderno foi planejado para o curso da Escola de Música de Piracicaba (SP) e até hoje ainda é um referência como método de musicalização através da flauta doce. Todavia como recurso didático, é a partir dos anos 1960 que a flauta doce passou a ser utilizada nas escolas de forma mais sistemática, principalmente por ser um instrumento de valor mais acessível, de fácil locomoção, de simples digitação e, agregar um grande repertório de diferentes gêneros musicais. O ensino da flauta doce foi fortemente marcado por *Helle Tirler*,

que lecionou na escola alemã "Corcovado" para crianças e adolescentes, formando uma geração de flautistas, esse professor também lecionou no Conservatório Brasileiro de Música.

Por volta da década de 70, Cecília Conde, Theresia Oliveira e Bárbara Freidburg, criaram um método para o ensino de flauta doce chamado "Vamos Tocar Flauta Doce", e este método consistia no aprendizado do instrumento através de músicas folclóricas que, atualmente ainda é muito usado no ensino de música. Mendes (2010) comenta que "a flauta doce é usada universalmente nas escolas tradicionais de música no processo de musicalização dos alunos, com a finalidade de aguçar e educar a percepção auditiva dos mesmos e também como instrumento solo ou de conjunto. Cuervo (2009), destaca que a flauta doce, além de ser um instrumento que facilmente se adapta a projetos de educação musical, tem sido largamente utilizada em métodos de iniciação musical, proporcionando a aquisição de habilidades de forma bastante eficaz, podendo ser utilizada em práticas de conjunto musical de qualquer nível.

Os caminhos do ensino da flauta doce.

Muito se tem publicado sobre como se aprende, a psicologia da aprendizagem ao longo dos anos se vale de teorias que procuram explicar, por meio de diferentes enfoques, como os indivíduos aprendem e como se expressa o desenvolvimento mental de um individuo. Diferentes abordagens teóricas estruturam estratégias para a melhoria da qualidade do ensino bem como sobre a utilização de métodos, técnicas e recursos de instrução, incrementando os processos ensino e aprendizagem.

Nos processos de ensino e aprendizagem musical não seria diferente, vários pedagogos musicais se dedicaram a desenvolver métodos e sistemas que viessem favorecer esses processos, para Silva (2012) citando (Paz, 1993) o surgimento de propostas pedagógico-musicais como os métodos Dalcroze, Suzuki, Kodály e Paynter em séculos passados causaram uma verdadeira revolução no ensino da música, que até então, estava ligada a uma prática puramente teórica, livresca e fastidiosa, sem qualquer vinculação com a vivência e prática do estudante (p. 1). Esse autor destaca ainda que diferentemente dos outros métodos que enfatizam sua preocupação com a vivência da linguagem musical através do corpo, no estímulo a criação de sua própria música a partir de diversos materiais, *Suzuki* concentra-se na abordagem metodológica do ensino de instrumentos musicais, com uma perspectiva mais humanista, articulando a educação musical as vivencias cotidianas objetivando enriquecer e melhorar a vida do estudante, ou seja, além de desenvolver habilidades musicais, também estimula o

desenvolvimento do potencial humano ao trabalhar as habilidades cognitivas, motoras e sensoriais da criança, bem como o fortalecimento dos vínculos familiares e sua integração social.

Para Santos & Junior (2012) citando Ilari (2011) Suzuki defende a presença da família no processo de ensino-aprendizagem das crianças, acredita que a participação dos pais é importante porque cabe a eles motivar a criança na difícil tarefa da prática instrumental diária, que, por sua vez, ajuda a desenvolver na criança a persistência necessária ao estudo de um instrumento musical (p.199). Segundo a Associação Suzuki (2018):

> [...] O currículo inicial utilizado por professores Suzuki em todo o mundo é composto por um repertório sistematizado em coleções compostas por livros e CDs correspondentes. O repertório varia de acordo com cada instrumento e está organizado para apresentar os problemas técnicos para que sejam abordados no contexto da música, e não diretamente como exercícios. Atualmente, são publicados livros para violino, viola, violoncelo, contrabaixo, piano, flauta transversal, harpa, violão, flauta doce, voz, órgão, trompete e bandolim.
>
> [...] O repertório não é utilizado para abordar as competências necessárias para a leitura. É de conhecimento comum que as crianças aprendem a falar muito antes de aprender a ler ou escrever. Da mesma forma, a consolidação de competências técnicas básicas deve ser feita antes da introdução da leitura da escrita musical.
>
> [...] Além disso, professores Suzuki capacitados se utilizam de um amplo conjunto de materiais complementares para abordar temas como leitura, improvisação, teoria, literatura do instrumento e estudos técnicos, repertórios folclóricos ou regionais.

O método é direcionado a crianças e consiste basicamente em jogos e brincadeiras, para que a criança se divirta enquanto aprende, sua proposta pedagógica considera que há um paralelismo entre aprender a língua materna e aprender um instrumento musical, ou seja, da mesma forma que as crianças aprendem a língua a partir da escuta de exemplos constantes das pessoas que estão no seu entorno também poderiam aprender música da mesma forma, aprendendo por imitação.

Paoliello (2007), referindo-se ao ensino da flauta doce comenta que esta tem assumido dupla função: como instrumento artístico com um viés de instrumento histórico, voltado para a interpretação de repertório próprio e original e, por outro lado, é utilizada como instrumento de

iniciação musical nas escolas. Para Santos & Junior (2012), o aprendizado da flauta doce requer compromisso, dedicação e responsabilidade, i. e, aprender a tocar flauta doce não é simplesmente um trampolim ou um primeiro degrau para o instrumento que se pretende tocar futuramente, e sim, uma aprendizagem que prepara o caminho para uma excelência musical em performance. Nessa perspectiva, o ensino de flauta doce requer conexão de práticas musicais que considerem valores estéticos, artísticos e pedagógicos, incrementando a leitura e escrita musical, podendo levar o aluno a compor, executar, apreciar e, por fim, colaborar para seu processo criativo. O ensino da flauta doce requer do professor uma orientação que estimule a criatividade e a autonomia do aluno.

Conclusão

Embora o ensino da arte e da música esteja previsto e regulamentada na LDB, na BNCC e PEI, ainda encontramos muitas dificuldades na implementação do ensino da música no ensino regular, tanto no que se refere a integração curricular como também na estruturação de espaços, na aquisição de instrumentos musicais e materiais adequados para a efetiva realização de atividades de educação musical. Por ouro lado a flauta doce têm se transformado na principal ferramenta no processo de musicalização das crianças no ensino fundamental 1, principalmente por ser um instrumento de fácil aquisição e com baixo custo o que facilita o contato direto das crianças com o instrumento, assim como articula a educação musical às vivencias cotidianas, desenvolvendo habilidades musicais, habilidades cognitivas, motoras e sensoriais da criança. Por fim como afirma Paoliello (2007):

> A utilização da flauta doce nas aulas de iniciação musical pode ser muito eficiente quando bem orientada, por proporcionar uma experiência com um instrumento melódico, contato com a leitura musical, estimular a criatividade – com atividades de criação – além de auxiliar o desenvolvimento psicomotor das crianças e trabalhar a lateralidade (com o uso da mão esquerda e da mão direita). Possibilita, ainda, a criação de conjuntos, ajudando a despertar e desenvolver a musicalidade infantil e o gosto pela música, melhorando a capacidade de memorização e atenção, e exercitando o físico, o racional e o emocional das crianças. (PAOLIELLO, 2007, p. 32).

Referências

AGUILAR, P. M. **A flauta doce no Brasil : da chegada dos jesuítas à década de 1970**, 2017. Universidade de São Paulo. Disponível em:

<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27157/tde-31102017-151628/publico/PatriciaMicheliniAguilarVC.pdf>. Acesso em: 30/6/2019.

DE BENITO CROSETTI, B.; **SALINAS IBÁÑEZ**, J. M. La Investigación Basada en Diseño en Tecnología Educativa. **Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa**, v. 0, n. 1, p. 44–59, 2016. Disponível em: <http://revistas.um.es/riite/article/view/260631>. Acesso em: 27/3/2018.

COLARES, J.; LOPES, F. Educação musical & tecnologia no contexto da escola de artes da UFAM: curso interativo para flauta doce - exercícios graduados e repertório amazônico. In: R. Roig-Vila (Org.); Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. 1º ed, p.294–303, 2016. Barcelona: Octaedro.

COLLECTIVE, T. D.-B. R. Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. **Educational Research**, v. 32, n. 1, p. 5–8, 2003.

LAMBERT, R. Terra da Música - Pedagogia musical: Dalcroze e a interação mente-corpo. Disponível em: <https://terradamusicablog.com.br/dalcroze/>. Acesso em: 30/7/2019.

LOUREIRO, A. M. A. **O Ensino da música na escola fundamental: dilemas e perspectivasRevista da ABEM**, 2003. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/339/269>. .

MENDES, R. L. R. **A prática da flauta doce na escola como instrumento educativo**. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-pratica-da-flauta-doce-na-escola-como-instrumento-educativo/36663/>. Acesso em: 30/7/2019.

PAOLIELLO, N. DE O. **A Flauta Doce e sua dupla função como instrumento artístico e de iniciação musical**, 2007. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.domain.adm.br/dem/licenciatura/monografia/noarapaoliello.pdf>. Acesso em: 3/7/2018.

SANTOS, L. A. S. DOS; **JUNIOR**, M. P. DOS S. Flauta doce como instrumento artístico : uma experiência em sala de aula. **Música na Educação Básica**, v. 4, n. 4, p. 33–47, 2012. Londrina. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas_meb/index.php/meb/article/view/132/54>. Acesso em: 7/7/2018.

SILVA, D. S. Musicalização por meio da flauta doce. VII CONNEPI, 2012.

SUZUKI, A. M. Associação Musical Suzuki. Disponível em: <https://www.associacaomusicalsuzuki.com.br/metodologia-suzuki/>. Acesso em: 7/9/2019.

WANG, F.; **HANNAFIN**, M. J. Technology-enhanced learning environments. **Educational Technology Research and Development**, v. 53, n. 4, p. 5–23, 2005.

ENSINO DE ARTES E A ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA: UM DIFERENTE OLHAR PARA O ENSINO MÉDIO

Mauricio Igor Neves Almeida De Almeida[1] – FAV-UFPA
Breno Filo Creão de Sousa Garcia[2] – EAUFPA

Agência Financiadora: Programa Institucional de Bolsas de Extensão – PIBEX (UFPA)

Resumo
Não é novidade que o ensino público no Brasil deixa a desejar em vários aspectos. A Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFPA), todavia, vai em direção contrária. A sua excelente infraestrutura e incentivos a pesquisas e projetos docentes, resulta em uma forte experiência educacional aos alunos. Nesse contexto, o presente trabalho apresenta um relato reflexivo de experiência, estabelecido a partir da disciplina de estágio supervisionado no ensino médio do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Pará (UFPA) desenvolvido na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFPA), no qual nossa experiência na escola é atravessada pela percepção de que o ensino de Artes ali estabelecido poderia ser um forte exemplo de ensino relacionado ao sistema público.
Palavras-chave: Estágio. Ensino de Artes. Ensino Médio.

Considerações Iniciais

Segundo a lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008), o estágio supervisionado obrigatório é necessário para a formação em cursos de licenciaturas. Isso porque, a partir dele, promove-se a aproximação do aluno com a realidade do campo de trabalho. Assim, são estabelecidas pontes entre a teoria vista em sala de aula e a prática de ensino, consequentemente, entre em voga o confronto com a divergência entre as práticas, as dificuldades do campo e os desafios institucionais.

[1] Graduando do 8º semestre do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Pará. Atualmente, é bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Produção Artística (PIBIPA), do Instituto de Ciências da Arte - UFPA, integrado ao projeto de pesquisa "Sobre a pele, o rio: a paisagem no território da Cultura atravessando o Campo da Arte".

[2] Artista, designer e educador. É professor de artes visuais do ensino básico na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFPA) e é também professor externo do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Possui mestrado em Teorias e Interfaces Epistêmicas em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará. Com experiência em criação artística e produção gráfico-editorial, integra o coletivo Brutus Desenhadores e a equipe editorial da Revista Arteriais (PPGARTES-UFPA).

A atividade do professor, em sala de aula, consiste no processo de ensino e aprendizagem, assim: "a atividade teórico-prática de ensinar constitui o número do núcleo do trabalho docente" (PIMENTA, 1995). Neste sentido, trabalhar a teoria vista na Universidade com as experiências da prática docente é uma excelente forma de auxiliar na formação de professores, pois, o período do estágio possui articulações formativas para construção de saberes (SOARES, 2010), tornando-se um espaço e período em que se pode analisar, estudar e levantar pesquisas e ponderações. Nesse sentido, este trabalho analisa o ensino de artes no ensino médio da Escola de Aplicação da UFPA em detrimento do ensino de artes do ensino médio das demais escolas públicas brasileiras.

Sobre essas deficiências do ensino médio no País, Nora Krawczyk revela:

> As deficiências atuais do ensino médio no país são expressões da presença tardia de um projeto de democratização da educação pública no Brasil ainda inacabado, que sofre os abalos das mudanças ocorridas na segunda metade do século XX, que transformaram significativamente a ordem social, econômica e cultural, com importantes consequências para toda a educação pública (KRAWCZYK, 2013, p. 03).

Desde 1995 que se sabe sobre as enormes falhas no ensino médio brasileiro. De lá até hoje, todavia, o quadro pouco mudou. Na edição do ano de 2017 do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)[3] ficou claro que há disparidades, também, no ensino público entre Estados e faixas socioeconômicas, nos quais os alunos do terceiro ano do ensino médio do Estado do Pará ficaram na última posição da tabela, sendo o Estado com pior rendimento no que tange à língua portuguesa e à matemática. A nota obtida demonstra que os alunos possuem dificuldades de leitura e interpretação e na resolução de cálculos simples.

Para a disciplina de artes, a falta de materiais e estrutura para as aulas podem interferir no ensino. Segundo Satyro e Soares (2007) a deficiência na infraestrutura das escolas afeta negativamente, de forma direta, o ensino e aprendizado e, por conseguinte, no desempenho dos alunos.

[3] Ver mais em: https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,es-tem-melhor-nota-do-pais-no-ensino-medio-publico-sp-fica-fora-do-top-5,70002479535

Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará

A experiência de estágio supervisionado no ensino médio a que este trabalho concerne, deu-se nas turmas de terceiro ano da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFPA), durante o segundo semestre de 2018.

A escola em si é uma instituição de cunho federal, logo, possui mais recursos e investimentos que instituições estaduais. Assim, na EAUFPA encontramos uma infraestrutura fortalecida que comporta: salas de aula climatizadas, laboratórios de informática, laboratórios de línguas estrangeiras, salas de atendimento educacional especial, biblioteca, brinquedoteca, sala de multimídia, sala de reprografia, auditório, sala de vídeo conferência, sala de enfermagem, consultório médico, consultório odontológico, sala de radiografia, escovódromo, refeitório, copas, lanchonetes, espaços de recreação, áreas livres, ginásio poliesportivo, quadras poliesportivas cobertas, quadras de areia, campo de futebol, sala de ginástica e dança, sala de musculação, laboratório de práticas corporais e jogos eletrônicos, parques infantis, maloca, plataformas elevatórias de acessibilidade, sala do grêmio estudantil, etc. Além disso, há salas específicas para as disciplinas artísticas como o complexo de artes, sala de música e sala de teatro.

Entretanto, apesar da lei 13.278/2016 que inclui as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos dos diversos níveis da educação básica já estar em vigor, ela não é cumprida em muitas instituições, tanto públicas quanto privadas sendo, portanto, uma realidade pouco acessível na educação brasileira.

Na EAUFPA os alunos possuem amplo acesso a formação em todas as linguagens artísticas e, tendo infraestrutura adequada e professores capacitados para instruí-las, demonstram ter efetividade no ensino e práticas dessas disciplinas.

Durante o ano letivo, as turmas do terceiro ano possuem um currículo voltado para as habilidades e competências compatíveis com Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que constitui a maior forma de seleção do País para quem quer ingressar nas Instituições Federais de ensino superior. Assim, os conteúdos de artes costumam ter uma carga teórica maior, com apostilas e resoluções de questões objetivas voltadas para esse processo seletivo. Além disso, na escola trabalhamos não apenas com resolução de questões voltadas para o ENEM mas, também, com a performance, com a combinação de imagens e sentimentos suscitados pela arte o que torna o ensino da disciplina muito mais atrativo, como destaca Antunes em "Arte e Didática" (2010).

No decorrer das aulas, foi apresentado o contexto histórico da performance nas artes visuais até o que podem ser consideradas como as primeiras práticas performáticas. Para isso, apresentamos diversos exemplos de artistas, tanto os conhecidos mundialmente como os artistas locais e regionais, que utilizam dessa prática artística.

Ainda nestas exemplificações acerca da performance, apresentamos nas salas o documentário *A artista está presente*, que retrata a vida e o processo de criação da *performer* Marina Abramovic, artista referência neste segmento. A partir desse documentário, é possível entender um pouco de seu processo artístico, sobre seus trabalhos mais conhecidos bem como a performance enquanto prática de interlocução e de como seu trabalho e vida sempre estiveram interligados.

O tema foi trabalhado de modo bem abrangente e profundo com os alunos. Não foi possível, naquele momento, promover uma prática poética sobre o tema devido a política escolar de direcionamento de conteúdos e habilidades adequados ao Exame Nacional do Ensino Médio. Deste modo, ao invés de uma atividade poética, desenvolvemos debates, produções textuais e atividades com o perfil da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (ENEM) e outros processos seletivos.

A regência

Após a realização do ENEM, sentimos maior liberdade para a realização de processos mais inventivos e, assim, realizamos as regências de estágio. Seguindo a linha de estudos em arte contemporânea, a regência do estágio teve como tema principal a fotografia. Optamos por adotar a abordagem triangular nas aulas. Essa abordagem, sistematizada por Ana Mae Barbosa (1991) avalia a arte a partir de um viés da interdisciplinaridade e reflexão crítica, utilizando como eixos principais: a leitura de obras de arte, contextualização e o fazer artístico.

Com o intuito de desenvolver tal projeto, conversamos, inicialmente, sobre a arte conceitual, entendendo a fotografia enquanto elo de diálogos e de narrativas, a partir de imagens de artistas consagrados mundialmente e de artistas regionais, cujas produções têm grande potência em questões que atingem nossa localidade. Além disto, contextualizamos a fotografia enquanto técnica demarcadora do tempo moderno e indutora de fortes influências no modo de produção artístico modernista e contemporâneo.

Posteriormente, partimos para explicações acerca da parte técnica da fotografia digital, com isso, trabalhamos conceitos como *abertura de diafragma*, *ISO* e *tempo de exposição*. Tal

fase, foi uma preparação para o momento da prática que se tratava de experimentações com a técnica *lightpainting*, que consiste em se produzir desenhos com a luz em longa exposição (figura 1).

Esse exercício prático precisa de um ambiente escuro para sua realização, assim, utilizamos o palco do teatro. Os alunos gostaram bastante da atividade. Organizaram-se em grupos que se dividiam entre os que eram os fotógrafos, os modelos e os que produziam as luzes e, após a atividade, ficaram muito animados com as imagens resultantes do processo, demonstrando muita vontade de compartilhá-las nas redes sociais.

Fig 1. "Processo com os alunos durante prática de fotografia digital", de autoria dos próprios alunos, produzida em dezembro de 2018, na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará.

Fonte: acervo pessoal dos autores.

Ao final da experiência, foi realizada uma avaliação coletiva entre o professor e os estagiários de forma construtiva, tanto pelos aspectos teóricos, ressaltando pontos de força e fragilidade entre a diagramação dos slides e organização das ideias expostas; quanto da atividade prática, com a demonstração de identificação com a metodologia abordada, visto que há uma defesa mútua de uma abordagem com equilíbrio entre teoria e prática.

Para além da sala de aula

Apesar de as aulas serem em sua maioria dentro da sala de aula, é possível que os alunos também tenham aprendizados fora dela. Para Duarte Junior (1991, p.34): "somente se aprende quando se parte das experiências vividas e sobre elas se desenvolve a aplicação de símbolos e conceitos que as clarifiquem". Dessa forma, aulas em ambientes externos são muito eficazes para a efetividade da aprendizagem.

Nesse sentido, durante o período de estágio, houve dois momentos que mais nos marcaram nesta relação do aprendizado em ambientes diferentes da sala de aula. O primeiro,

aconteceu durante o mês de novembro, em que ocorreu um caso de racismo envolvendo alunos do ensino médio.

A escola, em contrapartida, na semana da consciência negra, elaborou no auditório da escola, uma palestra com um advogado, formado há dez anos pela EAUFPA (antigamente chamada de Núcleo Pedagógico Integrado) e que, desde a Universidade, volta seus estudos para questões relacionadas ao racismo que existe no Brasil.

Desse modo, explanou que houve um fim da escravidão na teoria, mas, na prática, a sua força ainda é determinante nas relações sociais, uma vez que "ao negro não é negado o direito de ser livre, mas lhe são negadas condições dignas de vida, repetindo-se, muitas vezes, lógicas semelhantes as da escravidão" (DA SILVEIRA NUNES, 2006, p. 89).

A partir da apresentação do documentário *Quando o Crioulo Dança* (1989), o qual mostra várias formas de racismo presentes na sociedade brasileira, o palestrante instigou os estudantes de forma que explanassem sobre racismo em suas vidas familiares e escolar. Diante disso, ficou bem explícito o posicionamento da escola em relação a casos envolvendo racismo.

É importante destacar que o ensino da história e cultura afro-brasileiras são assuntos obrigatórios no ensino fundamental e médio de escolas públicas e privadas, segundo a Lei nº 10.639/03. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) também contribuem para o assunto, pois tratam-se de políticas afirmativas que atuam no combate ao racismo e, por conseguinte, promove a inclusão social de povos historicamente marginalizados.

Interdisciplinariedade e arte ecológica

No módulo para se trabalhar arte ambiental, novamente, o professor seguiu com aula teórica a partir de conceitos como *ambient art*, artes ambientais minimalistas, *land art* e *eco art*[4], de forma que se refletia como a arte pode ser usada como ferramenta de conscientização

[4]*Ambient Art* é definido como uma tendência nas artes visuais que se volta para o espaço - seja ele urbano, rural, natural e mesmo o expositivo - que é compreendido como parte da obra, sendo transformado pela sua presença-. Vários movimentos artísticos contribuíram para o desenvolvimento dessa tendência, como a Arte pop, o Minimalismo e a Arte Conceitual. A *Land Art* é a compreensão do espaço natural como matéria para a obra artística, com a realização de intervenções diretamente em lagos, canyons, florestas, praias, etc. Tal movimento pode ser representado por Robert Smithson e Walter de Maria. A *Eco Art*, ou Arte Ecológica, é um gênero artístico que busca formas de preservação, restauração e revitalização de recursos naturais, formas de vida e lógicas ecológicas no planeta Terra e se distingue da arte ambiental por buscar formas de intervenção de maneira socialmente engajada, com

para uma mudança de mentalidades em relação à vida na terra através da arte, o que se encontra de acordo com o estabelecido pela Lei no 9.795/99, Lei da Educação Ambiental, a qual deve "estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal".

Para ilustrar tal conceito, o docente exemplificou com diversos trabalhos artísticos que seguem essa linha, com enfoque para Andy Goldsworth que constitui sua produção a partir do uso de materiais orgânicos encontrados no ambiente e rearranjados em formas geométricas.

Fig 2. Resultados de experimentações em arte ecológica de alunos do terceiro ano em visita ao Jardim Botânico Bosque Rodrigues Alves, em Belém do Pará. Fonte: acervo pessoal dos autores.

Nesse sentido – mais uma vez ressaltando a excelente infraestrutura da escola, que possui um ônibus próprio para atividades extraclasses – foi promovida nas turmas do terceiro ano do ensino médio uma atividade interdisciplinar no Bosque Rodrigues Alves, constituindo-se como o segundo momento que mais nos marcou neste período de estágio no que tange ao aprendizado em ambientes externos.

A atividade envolvia as disciplinas de artes, biologia e geografia. Para artes, os alunos deveriam desenvolver trabalhos inspirados aos feitos por Andy Goldsworth tendo a produção composta por materiais orgânicos encontrados no bosque, com arranjos livres, isto é, podiam ser geometrizados ou não (figura 2). Após os experimentos, deveriam fotografar e revelar as imagens para a próxima aula ou, em caso da impossibilidade de impressão, a postagem da imagem nas redes sociais também foi considerada pelo professor.

estratégias ativistas e coletivas, como as de Nicolas Uriburu, Claes Oldenburg, Christo e Dennis Oppenhein.

Através da atividade, foi possível perceber a assertiva de Ostrower (1987) que salienta que a criatividade é inerente ao ser humano e o desenvolvimento deste potencial é uma das suas necessidades, assim, as artes desempenham influências diretas nos alunos. Ainda "a arte, como uma linguagem presentacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as linguagens discursivas e científica" (BARBOSA, 2004, p. 02). Desse modo, a escola demonstra ter este entendimento da importância do universo artístico.

Durante o período de estágio, realizamos a IX Mostra de Saberes e Fazeres Artísticos e Culturais da Escola de Aplicação da UFPA, a Gira das Artes, que se trata de um evento voltado às artes com objetivo de promover a socialização dos saberes e fazeres artísticos desenvolvidos pelos professores e alunos por meio das Artes Visuais, Música, Teatro, e Dança.

Assim sendo, nas turmas em que os estagiários acompanhavam, ocorreu uma exposição das produções da mostra "Domingas... rastros de pequenas insistências", o qual se tratava de resultados artísticos após visita à Jacarequara (região do Acará). Nesta visita, Domingas, líder do Quilombo de Jacarequara, contou histórias da terra, trajetórias, assim como fez a localização do lugar a partir de objetos, plantas medicinais e de animais. Tal encontro reverberou nos estudantes para que realizassem suas criações.

Fig 3 e 4. Produções dos alunos do ensino médio na mostra "Aceitam-se rejeitos para a poesia", que ocorreu durante a IX Mostra de Saberes e Fazeres Artísticos e Culturais da Escola de Aplicação, intitulada "Gira das Artes: Amazônia, que casa é essa?", na Escola de Aplicação da UFPA. Fonte: acervo pessoal dos autores.

Também fez parte da mostra os resultados do projeto "Aceitam-se rejeitos para a poesia: ecologias experimentais na expressão artística do Ensino Médio" (Figuras 3 e 4), coordenado pelo professor de artes da Instituição. Esse projeto objetiva uma experimentação coletiva com

as possibilidades que um rejeito (matéria-prima em condição de descarte, abandono ou esquecimento) pode oferecer em termos de pensamento crítico, teórico e inventivo, num empreendimento que transversaliza a ecologia com a arte (EAUFPA, 2019).

Considerações finais

Minha formação escolar foi dividida em parte em escolas públicas e parte em escola da rede privada, tanto no ensino fundamental como no médio. Dessa forma, minha experiência enquanto aluno já me permitia fazer essa comparação entre esses dois universos. Também tive experiências em escolas da rede estadual enquanto estagiário, assim como atuei nelas a partir do Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Diante disso, tornou-se natural perceber a EAUFPA enquanto uma escola privilegiada, que destoa do que se percebe nas escolas públicas brasileiras.

A escola federal permite um incentivo aos docentes a trabalharem não só o ensino, mas também a pesquisa e a extensão, o que permite o desenvolvimento de projetos muito importantes, que acrescentam à formação dos estudantes e contribuem para a fomentação da ciência. Aliado a isso, há também a questão financeira avantajada em relação aos docentes da rede estadual.

Tais fatores resultam em bons aprendizados dos alunos. Prova disso são os elevados números de aprovações em vestibulares, cujo desempenho pode se equivaler ou, até mesmo, ultrapassar das escolas privadas (SALOMÂO, 2015). Infelizmente, esse modelo de escola não é acessível para a grande maioria da população brasileira, o que torna urgente uma maior valorização dos espaços escolares e de seus profissionais, com a consequente ampliação das vagas, por parte de nosso governo.

Além disto, acredito que investimentos em todas as redes de ensino público, municipal e estadual, poderiam ser ampliados para equipará-las às Instituições Federais, o que traria mudanças significativas para a educação brasileira e, consequentemente, em todas as esferas produtivas do País. Esse pensamento pode até se aproximar do utópico, mas observar que a combinação de elementos como bons salários para professores, incentivo à produção acadêmica, infraestrutura e conscientização acerca da importância das artes em interface com a ciência funcionam na Escola de Aplicação da UFPA, fazem-me vislumbrar que essa junção fosse a regra, não a exceção.

Referências

ANTUNES, Celso. Arte e Didática. **Coleção Como Bem Ensinar**. Editoria Vozes, 2010.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. Editora perspectiva, 1991.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte, educação e cultura**. Portal Domínio Público. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000079.pdf. Acesso em: 15.09.2019.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana. Brasília: SECAD/ME, 2004.

BRASIL. Lei n° 9.795, de 27 de abril de 1999. **Dispõe sobre a educação ambiental**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9795.htm>. Acesso em 15 de dezembro de 2018.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o estágio de estudantes**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ _ato2007-2010/2008/ lei/l11788.htm>. Acesso em 10 de dezembro de 2018.

DA SILVEIRA NUNES, Sylvia. Racismo no Brasil: tentativas de disfarce de uma violência explícita. Psicologia USP, v. 17, n. 1, p. 89-98, 2006.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Por que arte-educação?** 6ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1991. (Coleção Ágere).

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. Cadernos de pesquisa, v. 41, n. 144, p. 752-769, 2013.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação.** 15ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. Cadernos de pesquisa, n. 94, p. 58-73, 1995.

SALOMÃO, Lucas. **Alunos de escolas federais têm as maiores médias nas provas do Enem**. G1, 13 de janeiro de 2015. Disponível em: http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/01/alunos-de-escolas-federais-tem-maiores-medias-nas-provas-do-enem.html. Acesso em 15.09.2019.

SAMPAIO, Breno; GUIMARÃES, Juliana. Diferenças de eficiência entre ensino público e privado no Brasil. Economia Aplicada, v. 13, n. 1, p. 45-68, 2009.

SATYRO, Natália; SOARES, Sergei. A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005. Brasília: IPEA, 2007.

SOARES, Maria do Socorro. **O estágio supervisionado na formação de professores:** sobre a prática como lócus da produção dos saberes docentes. Mestrado em Educação.(Dissertação). Universidade Federal do Piauí-UFPI. Teresina-PI, 2010.

UFPA, Escola de Aplicação da. Aceitam-se Rejeitos para a Criação - ecologias experimentais na expressão artística do Ensino Médio da Escola de Aplicação da UFPA. EAUFPA, 2019. Disponível em: https://www.rejeitosparacriacao.com/. Acesso em 15.09.2019.

ENTRE DEVIRES E PORVIRES: A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM DANÇA/INFÂNCIA/ESTÁGIO NO CONFAEB

Fernanda de Souza Almeida[1] – UFG/USP

Resumo
O presente artigo é fruto de um trabalho doutoral em andamento que visa mapear e visualizar a situação atual da produção acadêmica da área de conhecimento em estudo: o estágio supervisionado obrigatório e a formação inicial docente em Dança para atuar com a Educação Infantil. Para tal, realizou-se uma pesquisa documental em que se acessou a base de artigos do ConFAEB, Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil, dado o histórico, abrangência e relevância do evento para a temática em questão. Em 19 anais, foram encontrados 5 estudos acerca do estágio obrigatório na licenciatura em Dança e nenhum a respeito da formação inicial de professores e/ou do estágio obrigatório na licenciatura em Dança com a Educação Infantil. Isso reforça a necessidade da pesquisa por proporcionar maior conhecimento acerca de uma área de atuação pouco investigada ao oferecer orientações aos docentes sobre os desafios a serem enfrentados na formação inicial.
Palavras-chave: Estágio obrigatório. Dança. Educação Infantil.

No devir: caminhos para delimitação do tema de doutoramento

Ao ingressar, no início de 2019, o doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, área de concentração Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças, Linha de Pesquisa: Sociologia da Educação, sob orientação da Prof.ª Drª Patrícia Dias Prado, cursei a disciplina Introdução às Pesquisas Qualitativas nas Artes Cênicas, ministrada pela Profª Marilia Velardi na Escola de Comunicação e Arte – ECA/USP.

Todas as provocações motivadas pelos textos e debates em sala de aula instauraram um turbilhão reflexivo em mim, especialmente ao indagar os modelos, formatos e metodologias de pesquisas frequentemente aplicadas ao campo das artes. As inquietações despertadas se acaloraram com o mote do trabalho de final de curso intitulado: *Quem sou eu?*A partir disso, comecei a revirar meu baú de memórias e a refazer meu percurso profissional-acadêmico em busca dessa resposta. Quais eram meus valores, minha lógica de pensamento, concepções de

[1] Professora do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Goiás. Doutoranda no Programa de Educação da USP e pesquisadora do grupo de estudos: Pesquisa e Primeira infância: Linguagens e Culturas infantis, sob liderança da Prof Patrícia Prado. Coordena o projeto de pesquisa Dançarelando: a praxis artístico-educativa em dança com crianças e o projeto de extensão Dançarelando que favorece vivências em dança para crianças e professoras nos Centros Municipais de Educação Infantil em Goiânia. E-mail: fefalmeida@gmail.com

mundo, de ser humano, meu papel como professora universitária, que conceitos desejo cunhar, o que me move na vida e como eu penso a respeito do que quero desvendar como pesquisadora?

Tal reflexão se faz relevante uma vez que as vivências do pesquisador influenciam o modo como ele enxerga o mundo, as relações que faz sobre o tema de investigação, e na busca de autores para dialogar. Sob esse aspecto, revelar a experiência do pesquisador traz à tona o seu papel político em relação ao assunto estudado, a influência nas escolhas e direcionamentos investigativos e seus possíveis avanços, bem como orienta suas prioridades (SANTOS, 2017). Tal arqueologia da trajetória possibilita a compreensão da maneira de raciocinar e de como o contexto profissional, político, social e econômico o determina.

Desse modo, comecei a refazer meu percurso acadêmico e a escarafunchar minhas formas de construir o pensamento e, sem saber exatamente o que eu iria encontrar, decidi revisitar todos os artigos completos publicados em periódicos e anais de congresso; além dos capítulos de livros, livros e da dissertação que eu havia escrito. Optei por me lançar a essa deriva no ensejo de encontrar as recorrências, as mudanças de concepção, as (trans)formações, (re)construções, bifurcações, desvios e refutações.

Escolhi apenas os textos completos, pois notei que os resumos e resumos expandidos foram ampliados e aprofundados para os artigos completos, o que tornaria a leitura repetitiva. Acessei meu currículo *lattes* visando ordenar os escritos em uma tabela pelo ano de publicação. Nos 30 títulos listados as palavras mais recorrentes foram:

Tab 1. Recorrência dos termos nos títulos publicados.

Termos	**Recorrências**
Dança	25
Educação Infantil	12
Criança	07
Escola	07
Formação de professores	03
Educação/educacional/educativa	05

Considerando que o termo Educação Infantil, segundo a LDB 9304/96, refere-se à educação e ao cuidado que envolve crianças entre 0 e 5 anos de idade em instituições educacionais formais (escolas), aponto que os pilares que tem pautado meus interesses investigatórios se consolidam em: dança, educação infantil e formação de professores.

Identifiquei também que, apesar de vastas e infinitas possibilidades de se abordar a dança com essa gente miúda, uma vez que as infâncias são muitas e se dilatam nos contextos

brasileiros, amplamente variados, a grande maioria das minhas pesquisas é sobre esse assunto, deixando, assim, de aprofundar e abranger a complexidade da formação docente. Tema no qual, há 5 anos, eu atuo: a formação inicial de professores em Dança, com destaque para a supervisão do terceiro estágio obrigatório da licenciatura em Dança, na Universidade Federal de Goiás (UFG), orientando, em campo, entre os anos de 2017 e 2018, o planejamento, a regência e a avaliação de três diferentes ações, em dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) da cidade de Goiânia (GO).

Somado a isso e impulsionada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente (Resolução CNE/CP nº 002/2015) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ocorreu minha nomeação para o Fórum de Licenciaturas da UFG, participando das discussões a respeito da política de formação de professores, tanto da graduação em Dança, como de toda Universidade; a presidência do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de Dança, em um momento de construção do novo Projeto Pedagógico do Curso e o convite para compor um dos grupos de trabalho para pensar, debater e redigir sobre o componente Dança inserido na área de conhecimento da Arte, tanto para o caderno de orientações curriculares goianas da Educação Infantil como do Ensino Fundamental (GOIÁS, 2018); fruto das discussões da BNCC.

A partir dessa autorreflexividade, intui o caminho que penso ser profícuo para meus estudos de doutoramento: olhar para a licenciatura e o estágio curricular obrigatório com a Educação Infantil. Um meio de mobilizar as pessoas para agirem e transformarem o mundo por meio do compromisso com a qualidade da educação das crianças pequenas. Uma tentativa de colaborar com uma mudança social a partir das experimentações em ambiente real de vida.

Isto posto, procedi a uma busca virtual por produções acadêmicas brasileiras utilizando as seguintes palavras-chaves: Estágio Curricular em Dança e Estágio e Formação de professores em Dança. Deparei-me com algumas referências que tangenciam a licenciatura e dialogam diretamente com esse tema de estudo, são elas: Araújo e Rebolo (2015); Bittencourt (2015); Filho (2013); Figueiredo e Paiva (2016); Pronsato (2012) e Sousa (2018). Desses, apenas Bittencourt (2015), abordou a formação de professores em Dança por meio do estágio na Educação Infantil, mas situado no sul do país e relatando a experiência que visava o desenvolvimento corporal da criança; Já Figueiredo e Paiva (2016) e Sousa (2018), se referiram ao curso de licenciatura em Dança da UFG, contudo, discutindo os estágios I e II.

Nesse contexto, notei um número incipiente de produções acadêmicas sobre o assunto, principalmente em relação à extensão territorial do Brasil e a demanda por formação inicial de

professores prevista no Plano Nacional de Educação (2014-2024), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (CNE/CP 02/15) e na LDB 9394/96. Dessa maneira, minha tese seria uma maneira de contribuir com a ampliação de estudos na área, fomentando reflexões e experimentações acerca da formação docente em Dança para abordar essa linguagem artística que contemple as especificidades, características e necessidades dessa etapa da educação básica.

A partir dessa primeira delimitação, iniciou-se a pesquisa documental para mapear e visualizar a situação atual da produção acadêmica que compõem a área de conhecimento dessa investigação, a fim de contextualizar a relevância da pesquisa, encontrar convergências e divergências teóricas, aspectos relevantes sobre o assunto em estudo, identificar tendências temáticas e metodológicas bem como os assuntos pouco abordados ou que necessitem de maior aprofundamento, identificando principalmente as lacunas. Tais identificações podem revelar algumas necessidades científicas a cerca do campo em discussão no cenário nacional por propor novas linhas de investigação e apontar rumos para futuras investigações. Esse estado atual do conhecimento é realizado por meio de uma análise de artigos, publicações em anais de congressos e, especialmente, em dissertações e teses acadêmicas (MELO, 2006).

Para iniciar o processo, foram listados os principais eventos científicos brasileiros que debatem, entre outros temas, o eixo Dança, educação, infância e formação de professores. Um deles é o ConFAEB, Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil, que acontece anualmente, em caráter itinerante, percorrendo diferentes cidades e capitais do território nacional (FAEB, 2019).

O evento reúne estudantes, professores, bacharéis, pesquisadores, mestres da cultura, artistas e interessados em ensino e pesquisa em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, que respondem pela docência na educação básica, na graduação e na pós-graduação, na pesquisa e na extensão universitárias. Além do mais:

> O ConFAEB vem se configurando ao longo da história do ensino das artes no Brasil como um dos espaços de produção de conhecimento científico, artístico e educacional na difusão e fomento de pesquisas que fundamentam e fortalecem as ações político-conceituais nas quatro áreas que compõem essa área de conhecimento.
> [...]
> De uma maneira geral, o ConFAEB tem por objetivo:
> 1. Propiciar a visibilidade da pesquisa sobre arte, educação e tecnologias, ampliando as possibilidades de surgimento de novas abordagens relacionando a arte educação aos seguintes temas: histórias de ensino de arte, formação de

> professores, métodos e abordagens e teorias metodológicas; educação, arte e tecnologias da informação e da informação e da comunicação; recepção e mediação cultural; educação, arte e gênero e trânsitos nas estéticas do corpo; confluências inter e trans disciplinares, pedagogias de culturas visuais, etc.
> 2. Definir estratégias de possíveis caminhos e as metas que permitam avançar na construção de saberes didáticos, investigativos e de políticas públicas nos setores de arte-educação e cultura no Brasil e na América Latina;
> 3. Gerar propostas de fomento ao ensino da arte consolidando trocas e redes de informação e comunicação para a apropriação, criação e pesquisa nos diversos campos artísticos, pedagógicos e culturais (FAEB, 2019).

Entre 1988 e 2019 foram realizados 29 congressos, dos quais estive presente em 5 deles, a saber: XXII ConFAEB: Arte/Educação: corpos em trânsito (São Paulo/SP, 2012), XXIV ConFAEB e II Congresso Internacional da Federação dos Arte/Educadores Arte-Educação Contemporânea: metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender (Ponta Grossa/PR, 2014), V ConFAEB e II Seminário de Cultura e Educação de Mato Grosso do Sul: "Enquanto esse velho trem atravessa…": outros caminhos na experimentação e na formação docente em Arte (Campo Grande/MS, 2017), XXVIII ConFAEB e VI Congresso Internacional da Federação de Arte/Educadores "Ações Políticas de/para enfrentamentos, resistências e recriações" (Brasília/DF, 2018) e no XXIXConFAEB e VII Congresso Internacional dos Arte/Educadores: "Nortes da Resistência: Lugares e Contextos da Arte Educação no Brasil"(Manaus, MA, 2019).

No site da Federação de Arte Educadores do Brasil (Disponível em https://www.faeb.com.br/anais-confaebs/. Acessado em 23 de jul 2019) encontram-se os anais de 19 dos congressos; materiais que foram obtidos por meio de *download* para a realização do mapeamento do tema de pesquisa do doutorado. Entre os arquivos coletados deparei-me com anais que tinham apenas um texto de abertura e a programação do evento, outros continham somente os resumos e ainda os que tinham artigos completos.

Para seguir: entre bússolas e rotas palavreadas

Como a revisão bibliográfica é um método científico bem estruturado e metódico, seu caráter exploratório exige um planejamento que envolve, entre outros fatores, o estabelecimento preciso dos critérios de inclusão e exclusão do material de pesquisa a partir de uma estratégia de busca (SAMPAIO e MANCINI, 2007). Tal estratégia foi guiada por meio de palavras-chaves, uma vez que o início do percurso investigatório do doutoramento se deu pela

identificação dos termos mais recorrentes nos títulos dos estudos publicados anteriormente pela pesquisadora.

Desta maneira, definiu-se, previamente, que seriam selecionados os textos na área de conhecimento, especificamente, da Dança e que dissertavam acerca dela como tema central do estudo. Com isso, descartou-se trabalhos sobre outras linguagens que eram atravessadas ou se apoiavam na Dança como meio ou complemento para suas metodologias. Já as investigações com propostas de integração de linguagens que posicionavam a Dança como um saber com o mesmo valor às demais, foram incluídas.

Também foram excluídos escritos que versavam sobre linguagem corporal, uma vez que o novo Documento Curricular para Goiás, Volume I – Educação Infantil (GOIÁS, 2018), fruto de uma ação cultural coletiva em torno da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), traz a terminologia *Dança*, no Campo de Experiência[2] intitulado Traços, Sons, Cores e Formas. Este campo de experiência prioriza e aborda como conceitos centrais as manifestações culturais e artísticas (Artes Visuais, Música, Teatro, Dança, Audiovisual) e a Sensibilidade e Criatividade.

Nesse sentido, apesar de a dança dialogar ativamente com o campo Corpo, Gestos e Movimentos, considera-se, prioritariamente, os cuidados necessários para um crescimento saudável, envolvendo hábitos alimentares, prevenção de doenças, noções de auto-cuidado, percepção e identificação do próprio corpo, gestos, expressividade e os movimentos típicos do grupo social o qual pertence; além das práticas de atividades físicas.

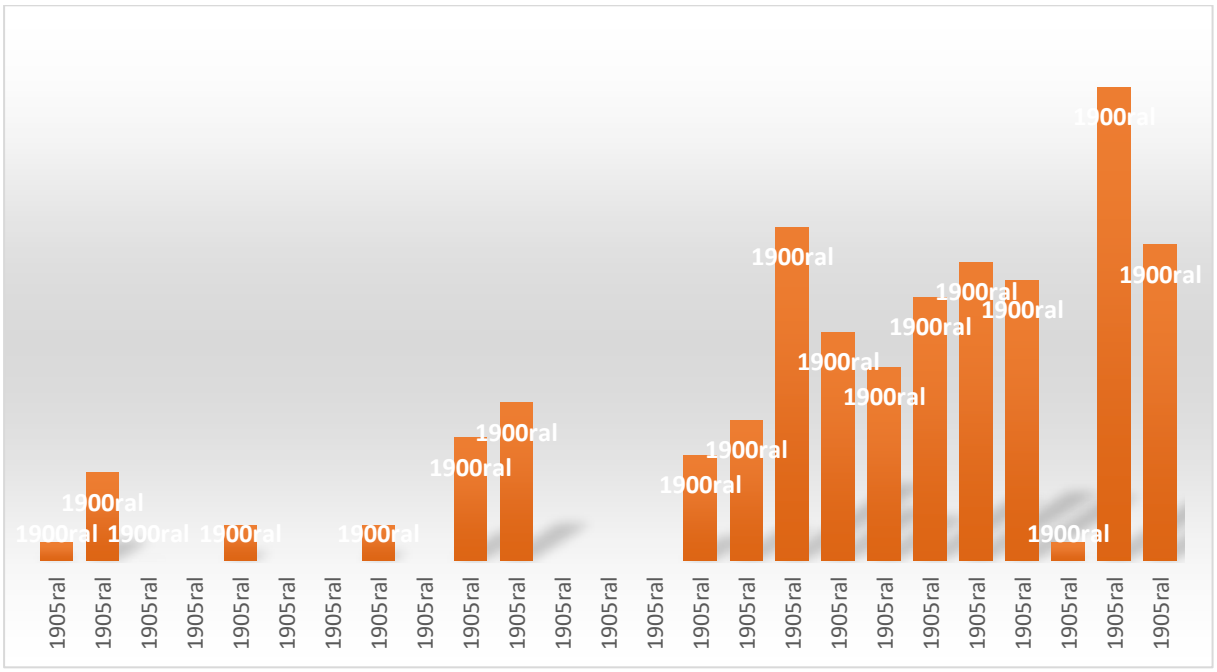
Desse modo, optou-se por ressaltar a Dança enquanto arte, como

> uma das formas de expressão e comunicação humana, que envolve o pensamento e o sentimento do corpo, articula cognição e sensibilidade. Como manifestação individual e/ou coletiva, produto cultural e de apreciação estética, colabora para a compreensão do corpo e de suas capacidades de se movimentar, expressar, comunicar e se relacionar com os outros (GOIÁS, 2019, p. 85).

[2]Campos de experiência são um conjunto específico de sentidos, saberes e conhecimentos de diferentes naturezas agrupados por afinidades, semelhanças e aproximações, que resguardam uma relação com as áreas do conhecimento e seus objetos de estudo. Estes foram concebidos numa perspectiva flexível e intercomplementar, de forma articulada ao patrimônio da humanidade artístico, cultural, ambiental, científico e tecnológico, às práticas sociais, aos contextos, às interações e aos encontros entre os sujeitos, num tempo e espaço de vida comum entre crianças e adultos (GOIÁS, 2018). Nesse sentido, "cada campo de experiência é composto por objetos, instrumentos, imagens, linguagens e situações de aprendizagens próprias, que o define e o caracteriza como um campo de atuação, mas sem desconsiderar a articulação entre os conhecimentos de um mesmo campo e entre os campos" (p.48)

Isto posto, iniciou-se a apreciação dos títulos, resumos e palavras-chaves de todos os trabalhos publicados. Todavia, quando não era possível identificar com precisão a área temática, realizava-se uma leitura flutuante, de caráter generalista. Com isso, foram encontrados nos anais disponíveis no site da Confaeb os seguintes dados:

Gráfico 1. Quantidade de pesquisas em Dança por ano do ConFAEB



A partir das investigações selecionadas buscou-se textos com os seguintes recortes: a) Dança e educação infantil; b) Dança e formação inicial de professores; c) Dança e estágio supervisionado obrigatório na licenciatura, e d) Dança, educação infantil, formação inicial de professores/estágio supervisionado obrigatório na licenciatura.

Essa etapa também foi permeada de outros refinamentos visando uma aproximação mais precisa com a delimitação do tema do doutorado. Destaca-se que os escritos acerca do bacharelado, mesmo estudando formação inicial e/ou estágio obrigatório, foram excluídos, bem como os textos que apenas citavam a educação infantil sem desenvolverem a relação da dança com as especificidades dessa etapa da educação básica. Nesse contexto foram mapeados:

Tab 2. Quantidade de pesquisas em Dança, educação infantil, formação inicial de professores e estágio supervisionado obrigatório na licenciatura.

Ano	Textos sobre Dança	Dança e educação infantil	Dança e formação inicial de professores	Dança e estágio supervisionado obrigatório na licenciatura	Dança, educação infantil e formação inicial de professores/ estágio supervisionado obrigatório
1994	1	-	-	-	-
1995	5	-	-	-	-
1998	2	-	-	-	-
1999	-	-	-	-	-
2001	2	-	1	-	-
2003	7	-	1	-	-
2004	9	-	1	-	-
2008	6	-	-	-	-
2009	8	-	-	-	-
2010	19	-	2	-	-
2011	13	-	2	-	-
2012	11	-	1	-	-
2013	15	-	8	1	-
2014	17	1	4	1	-
2015	16	-	4	1	-
2016	1	-	-	-	-
2017	27	2	3	1	-
2018	18	5	3	1	-

Em milhares de páginas dos 19 anais do Confaeb, identificou-se:

a) 8 investigações em Dança e Educação Infantil, sendo a grande maioria sobre prática educativa com as crianças. Ressalta-se que de 4 deles foram publicados pela autora deste escrito;

b) 30 estudos em Dança e formação inicial de professores, com a ocorrência de apenas 5 textos com a abordagem acerca do estágio supervisionado obrigatório na licenciatura;

c) nenhum estudo a respeito da formação inicial de professores e/ou do estágio supervisionado obrigatório na licenciatura em Dança com a educação infantil.

Um aspecto que merece destaque nos artigos sobre Estágio Supervisionado Obrigatório na licenciatura em Dança foi a semelhança nos assuntos. Dentro da especificidade temática de cada um, em linhas gerais, todos revelam as experiências em dança na escola e denunciam grandes e velhos/contemporâneos desafios. Essa dualidade foi chamada da seguinte forma por Araújo e Oliveira (2017):

> o que parece superado no campo da arte como velho desafio, ainda desenha para nossos alunos e egressos do curso enfrentamentos atuais, que caminham desde a luta com a razão instrumental que insiste em povoar os currículos da escola até a tentativa de dar sentido à experiência estética em suas aulas, o que

> é mais grave para o professor-artista-cênico, que trabalha com o corpo sutil, pelo viés do saber sensível (p.3023).

A esse respeito, o fator de maior interesse na leitura dos cinco textos, é que essa e outras dificuldades, que serão mencionadas a seguir, são cotidianas entre os docentes e discentes dos cursos de licenciatura em Dança nas diferentes cidades do Brasil, principalmente, no momento de estágio. Dois artigos se referem ao município de Fortaleza – CE (GONÇALVEZ e ALMADA, 2013) (DALTRO e BARROS, 2015). Um é de Viçosa (LOVATO, 2018) e um de Belo Horizonte - MG (PEREIRA, 2014). Por fim, um é de Campo Grande - MS (ARAÚJO e OLIVEIRA, 2017). Como professora da disciplina cujo tema é a pesquisa de doutorado e por consequência o tema deste trabalho, compartilho alguns aspectos a partir das vivências em Goiânia - GO. Pode-se intuir que os fatores apresentados nos artigos selecionados se aproximam, em grande parte, do território brasileiro.

Os desafios mais recorrentes são:

- Ausência de professores especialistas em Arte em boa parte das escolas da rede formal de ensino (GONÇALVEZ e ALMADA, 2013), especialmente porque não acontecem concursos na maioria das redes municipais e estaduais para contratação do Licenciado em Dança (PEREIRA, 2014). Essa realidade compromete a experiência do estágio por não oferecer ao licenciando a oportunidade de conhecer sua área de atuação no espaço de estágio, comprometendo a possibilidade de construir uma identidade profissional coerente com o mundo do trabalho (PEREIRA, 2014);
- Reduzida inserção da Dança na estrutura curricular do Ensino Fundamental e Médio, aliada a incompreensão da área como profissão e área de conhecimento específico que merecesse estar no espaço escolar. O fazer artístico ainda é reduzido como distração, catarse, passatempo e atividade supérflua (PEREIRA, 2014); (DALTRO e BARROS, 2015); (LOVATO, 2018);
- Professores que ministram Arte aplicando notas a partir de tarefas que não dizem respeito ao conteúdo da disciplina, como participar da festa junina ou outra atividade que a escola considere importante (GONÇALVEZ e ALMADA, 2013);
- Presença da dança fortemente relacionada às datas comemorativas, realizadas apenas para apresentações na escola, ou seja, mero entretenimento e/ou privilegiando a execução de passos feitos pelos professores e repassados aos alunos, demonstrando uma visão tradicional de ensino de dança (GONÇALVEZ e ALMADA, 2013); (PEREIRA,

2014); (DALTRO e BARROS, 2015); (ARAÚJO e OLIVEIRA, 2017); (LOVATO, 2018);

- Aulas de Artes/Dança sendo usadas como reforço escolar para outras disciplinas ou utilizadas apenas em projetos de menor expressão (GONÇALVEZ e ALMADA, 2013); (PEREIRA, 2014).
- Não existência de espaço físico com infraestrutura adequada e específica para a disciplina de Arte, muito menos para Dança (PEREIRA, 2014); (DALTRO e BARROS, 2015); (ARAÚJO e OLIVEIRA, 2017).

Tais dados só reforçam a necessidades de pesquisa que ora se desenvolve por:

> permitir aos licenciandos conhecer melhor e mais profundamente a área que irão atuar. Dessa maneira será possível ressignificar o "senso-comum" e as ideias e conceitos equivocados sobre a área da Dança que há muito se encontram arraigados no contexto escolar (PEREIRA, 2014, p, 3035).

Quiçá na Educação Infantil, um espaço que necessita ser galgado pela Dança, almejando pertencer ativamente a rotina educacional formal.

O porvir: aclarando horizontes

Esse primeiro movimento de revisão bibliográfica da produção acadêmica elaborada ao longo de mais de três décadas do Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil - ConFAEB, com a temática da Dança, educação infantil, formação inicial de professores e estágio supervisionado obrigatório em licenciatura, impulsionou a delimitação do tema de pesquisa do doutorado em Educação na USP.

Esse processo se tornou relevante à medida que apontou algumas lacunas a respeito do campo em discussão, especialmente a escassez/ausência de estudos. Aspecto que se apresenta como uma potência para a investigação em gestação e, ao mesmo tempo, uma dificuldade de pares para dialogar em um dos maiores e mais importantes eventos em Arte Educação do país, talvez da América Latina. Tal fator pode, posteriormente, ser analisado levando-se em consideração a recente formação em nível superior de professores em Dança no Brasil, somado a uma lacuna de 25 anos para a implementação de novas graduações. Além disso, a quantidade de universidades, faculdades e centros universitários, bem como programas de Pós-Graduação destinados à formação docente inicial e continuada em Artes Visuais, Teatro, Música e Dança

pode ser comparada para refletirmos sobre o número de textos publicados em cada uma dessa áreas nos anais do ConFAEB.

Podemos considerar, também, o histórico profissional de lutas pela consolidação das Artes Visuais na escola, assim como a visibilidade que a Música obteve a partir da Lei 11.769 de 2008, que alterou a LDB 9394/96, determinando, assim, que essa linguagem fosse conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte. Aliás, é preciso destacar que parte da Redação do texto da LDB foi ampliada pela lei 13.278 de 2016, em especial o seguinte parágrafo, "§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo" (Arte); o que foi um marco para a Dança que, pela primeira vez, foi mencionada no texto.

Outro aspecto que merece destaque envolve a formação do profissional que trabalha com a Educação Infantil e o acesso que os demais licenciados tem (ou não) à essa etapa da Educação Básica. Isto é, os dados encontrados são influenciados por uma série de fatores que não podem ser desconsiderados ao refletirmos sobre os resultados desse mapeamento.

De um modo geral, foi edificador e interessante acompanhar, pelos arquivos, as diferentes formações do Grupo de Trabalhos – GTs e os assuntos em pauta de cada ano, os formatos dos eventos, entre outras características, visualizando as transformações na Arte/Educação brasileira.

Por fim, urge, agora, buscar mais informações nas bases de outros congressos de destaque nacional na área, tais como: Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE), Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA) e Encontro Nacional de Pesquisadores em Dança (ENGRUPEdança), além de outros com ênfase na Educação Infantil, somando à busca em catálogos de teses e dissertações e bancos de dados de artigos científicos.

Almeja-se que tais trilhas contribuam com a ampliação de estudos na área da Dança e possam fomentar a proposição de novas linhas de investigação, apontando possíveis rumos para futuras pesquisas. Sob tal panorama, há de se construir resistência e buscar guarida para dança na escola e evidenciar o que essas linguagens têm de especificidade como campo de conhecimento dentro da Arte e da Educação, conforme (ARAÚJO e OLIVEIRA, 2017), em especial com a Educação Infantil.

Referências

ARAÚJO, Christiane; **OLIVEIRA**, Keyla Andréa. **Velhos/contemporâneos desafios do professor-artistacênico: uma análise a partir de questionário com os egressos do curso de artes cênicas e dança da UEMS e as percepções atuais do estágio.** XXVII Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil – ConFAEB:Enquanto esse velho trem atravessa...": outros caminhos na experimentação e na formação docente em Arte, 2017, p.3017- 3028.

ARAÚJO, Christiane; **REBOLO** Flavinês. **A formação do professor de dança: um estudo da licenciatura em Artes Cênicas e Dança da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul.** Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Campo Grande, MS, n. 39, p. 175-197, jan./jun. 2015. Disponível em: http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/viewFile/824/700. Acessado em 10/06/2019.

BITTENCOURT, Suelen Martins. **A legitimidade da Dança na Educação Infantil**: uma narrativa do Instituto de Educação General Flores da Cunha. Monografia (Graduação em Dança), Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. 26 dezembro 1996.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília, 2016.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Parecer CNE/CP nº 02, 2015.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: MEC/SEF, junho de 2014.

DALTRO, Emyle; **BARROS**, João Paulo. **Artes, decolonialidade e interculturalidade crítica a favor de modos "outros" de experiência com a educação escolarizada.** XXV Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil – ConFAEB: Políticas Públicas e Ensino das Artes:formação em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, 2015, p. 2680-2692.

FAEB. **FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL.** Disponível em https://www.faeb.com.br/anais-confaebs/. Acessado em 23 de jul 2019.

FIGUEIREDO, Valéria Maria Chaves de; **PAIVA**, Warla Giany de. Reflexões sobre a disciplina de estágio curricular obrigatório I e II do curso de licenciatura em dança da UFG. Anais do IX Congresso da ABRACE: Poéticas e Estáticas Decoloniais – Artes Cênicas em Campo Expandido: Uberlândia, MG. 2016.

GOIÁS, Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE) e União dos Dirigentes Municipais de Educação de Goiás (UNDIME Goiás). **Documento Curricular para Goiás. Volume I – Educação Infantil**. GO, 2019.

GONÇALVES, Thaís; **ALMADA**, Natália. **Composições entre dança e ensino pós-crítico pelas maçãs de Cézanne, ou como produzir diferença com arte na contemporaneidade**. Anais do XXIII Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil – ConFAEB: Arte/Educação no Pós-Mundo, 2013, p.1467-1477.

LOVATO, Gabriela Alvarenga. **Um olhar sobre o estágio supervisionado da licenciatura II: Escola Municipal Ministro Edmundo Lins.**XXVIII Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil – ConFAEB: Ações Políticas de/para enfrentamentos, resistências e recriações, 2018, p. 668-682

MELO, M. V. **Três décadas de pesquisa em Educação Matemática:** um estudo histórico a partir de teses e dissertações. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

PEREIRA, Ana Cristina Carvalho. **O estágio na instituição escolar: contextos e vivências de processos educativos em dança.** Anais do XXIV Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil – ConFAEB: Arte/Educação Contemporânea: metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender, 2014, p. 3025-3036.

PRONSATO, Laura. **Do Estágio Supervisionado à docência em dança:** desafios e possibilidades no ensino básico formal. Unicamp, Capes Prodoutoral. 2012.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de Revisão Sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**. São Carlos/SP. v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbfis/v11n1/12.pdf> Acesso 31 jul 2019.

SANTOS, S.M.A. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **PLURAL**, São Paulo, v.24.1, 2017, p.214-241.

SOUSA, Anne Carolinne Rosa de. **A formação de professores em dança: o estágio e as memórias de uma artista-docente em construção.** Monografia (Graduação em Dança), Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD) Universidade Federal de Goiás (UFG), 2018.

ENTRE SONORIDADES E CORPOREIDADES NO ENSINO DA FLAUTA DOCE NA TERCEIRA IDADE

Lucas Cunha Lobo[1] – UFAM
Lucyanne De Melo Afonso[2] – UFAM

Resumo
Este artigo é resultado de uma pesquisa de campo para o Trabalho de Conclusão do Curso de Música da Universidade Federal do Amazonas, teve como objetivo investigar o processo de aprendizagem musical relacionada à corporeidade no ensino de flauta doce com idosos. Esta pesquisa foi realizada na Fundação Doutor Thomas/ Parque do Idoso e teve uma abordagem qualitativa. A análise dos dados foi realizada através de um questionário aplicado ás alunas no fim das atividades com o intuito de averiguar se houve melhorias na prática instrumental após as atividades envolvendo o corpo.
Palavras-chave: Música, Corporeidade, Idosos.

Introdução

A pesquisa surgiu após a disciplina de estágio supervisionado I e II em 2018 onde ministrei aulas de flauta doce para um grupo de idosas e teve como objetivo melhorar as práticas musicais através da corporeidade.

A pesquisa foi realizada no Parque do Idoso, na Fundação Doutor Thomas, instituição que atende aos idosos e oferece atividades que promovem saúde, lazer e a garantia dos direitos sociais das pessoas da terceira idade.

As atividades desenvolvidas com as idosas foram muito positivas e proveitosas, ao participarem das aulas, puderam encontrar outras maneiras de estudar a flauta doce e superar problemas da prática e pedagógicos. O uso do corpo nos exercícios foi um ponto fundamental para a evolução pessoal e do grupo, pois dessa maneira passaram a se conhecer melhor e perceber como a relação entre elas gera experiências enriquecedoras para todas.

Aprender a tocar um instrumento requer muito empenho, dedicação e disciplina. Com a idade, algumas complicações aparecem e fica cada vez mais difícil manter a prática diária.

[1] Graduado em Música pela Universidade Federal do Amazonas. E-mail: lucaslobo2k@gmail.com
[2] Professora da Faculdade de Artes da Universidade Federal do Amazonas, Doutora e Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia. E-mail: lucyanneafonso@ufam.edu.br

Como a música é um reduto da alma, muitos idosos praticam para lembrar algum período de suas vidas, porque gostam ou simplesmente sempre tiveram a vontade de aprender, mas a vida os levou para outros caminhos. Para que as idosas pudessem aprender a teoria musical e a flauta doce, essa pesquisa buscou relacionar a corporeidade e o instrumento para um resultado mais satisfatório durante todo o processo de ensino-aprendizagem

Fundamentação teórica

O corpo, a corporeidade e a prática instrumental.

Cada vez mais se dá atenção ao corpo de uma maneira que ele esteja o mais perfeito possível, tendo-o assim como objeto mecânico, de esforço e alienação, para que isso aconteça, buscas por saúde, beleza e meios para modificar o corpo acabam criando uma obsessão por padrões estéticos que são apresentados pela mídia ou nossa sociedade e diversos procedimentos como cirurgias plásticas, cosméticos, atividades físicas são inventadas para suprir esse mercado que se favorece da ilusão da perfeição que as pessoas tanto almejam, gerando assim um mundo restrito ao visual e "possibilitar as metamorfoses corporais que atende as necessidades muitas vezes irrefletidas nas pessoas." (FREIRE E DANTAS, 2012, p.149).

Ao reconhecermos que o corpo vai muito além do estereótipo da beleza e sensualidade, querendo lidar com a sua complexidade estamos "tomando conhecimento da diversidade inerente dos indivíduos e também da sua cultura." (FREIRE E DANTAS, 2012, p. 149). Ao se deparar com a singularidade, encontramos milhares de possibilidades para nos comunicar através do nosso corpo, pois "apesar da transmissão oral é com o corpo que se apreende e recebe as informações necessárias para uma tradição cultural e social, toda comunicação e relação com o mundo é mediada pelo corpo" (AFONSO; KIENEN, 2018, p. 2).

É importante não trabalhar o corpo dividindo-o apenas em funções estruturais, biológicas e funcionais, pois esse tem a capacidade de criar e inovar as linguagens e a história através das suas expressões, uma vez que segundo Freire de Dantas (2012, p. 152, apud GONÇALVES, 1994, p. 97): "O corpo em suas formas, ritmos e gestos é linguagem para si e para o outro. Ambos, corpo e linguagem articulam-se na expressão e comunicação, é nessa unidade que a autenticidade da expressão encontra sua verdade". É de suma importância que o indivíduo também tenha um equilíbrio entre o racional e emocional, uma vez que se ficar apenas do lado racional, tenderá a perder noções estéticas, suas emoções e sua sensibilidade.

Assim como o excesso de atenção ao corpo pode desvirtuar uma pessoa e torná-la cada vez mais refém de um status inalcançável, a falta de cuidados com o corpo pode alterar o resultado do estudante de música em maneiras que sabotem o seu desempenho por causa do desequilíbrio encontrado em seu sistema, uma vez que não terá sintonia com seu instrumento na prática. Com o mundo cada vez mais competitivo, mercado mais exigente, pressão social, trabalhos em outras áreas para se manter, contribuem para a perda de foco e saúde mental do estudante para manter o corpo ligado ao desempenho.

Quando há esse desequilíbrio, nota-se que o aluno tende a focar apenas na parte técnica do instrumento e "esquece-se que o músico é um ser humano possuidor de um corpo que abrange o físico, o cognitivo e o emocional." (PEDERIVA, patrícia, 2004, p.46). Deixando esses aspectos de fora, o intérprete apenas reproduz sons sem que eles se conectem e entrem em um contexto que é proposto pela obra, justamente pela falta da expressão musical que deveria ser aplicada juntamente com o corpo e as técnicas aprendidas no instrumento.

Para que essa transmissão seja clara e que o músico não tenha vários problemas corporais, segundo Peverida (2004, p. 46), "a formação do músico deveria ser pensada como a formação de um atleta, tendo em vista que tocar um instrumento demanda um alto preparo físico e psicológico para a execução da tarefa" (apud ANDRADE E FONSECA, 2000.).

Para compreender a corporeidade na prática do instrumento musical, é preciso que se tenha um conhecimento sobre o seu corpo, pois a fim de realizar ações que correspondem ao lado psíquico e o lado motor demanda "uma dinâmica postural, posicional e espacial, que põe cada indivíduo em contato com o mundo exterior" (PEDERIVA, Patrícia, 2004, p.52) que se desconhecida, causa o movimento incompleto, assim tendo um impasse com o instrumento e não entregando a obra completa, uma vez que o apenas o conhecimento teórico não é suficiente.

A corporeidade, a música e a terceira idade.

A corporeidade evolui ao passar dos anos de acordo como o indivíduo interage com o mundo através do seu corpo, assim usando-o como ferramenta para descobrir sentimentos que até então eram desconhecidos ou mal interpretados e a música é um ótimo meio para que essa aprendizagem continue ou possa ser trabalhada.

Na chegada da terceira idade, é normal ter passado por perdas afetivas, desvalorização do eu devido ao seu estado, perda de motivação existencial e entre outros, isso leva ao desuso do corpo que mesmo envelhecido, ainda tem muito a aprender, pois mesmo depois de tudo o

que aconteceu fisicamente e psicologicamente, ainda pode ser estimulado e desenvolver inúmeras técnicas e habilidades de acordo com as atividades que tem contato, mas logo afastam as oportunidades de continuar ou começar os estudos por aceitarem que devido a idade, não se pode mais continuar com uma vida ativa e logo caem em um isolamento que leva à depressão e desperdiça a oportunidade de uma qualidade de vida melhor.

Mesmo com todas as restrições físicas, psicológicas e neurológicas que se têm nessa fase, ainda há tempo e maneiras para se envolver com a música e todas as experiências que ela causa, uma vez que com a inserção do corpo nas atividades e fatores sociais podem influenciar diretamente no rendimento que o idoso tem e assim "pode trazer benefícios não só na melhoria da qualidade de vida do grupo, como também pode promover aspectos de desenvolvimento criativo e expressivo do ser" (LEÃO, Eliane, 2006, p. 57)

A educação musical voltadas aos idosos não pode se prender tanto às maneiras tradicionais conservatórias que foram adquiridas por muitos países, inclusive no Brasil, pois acabam "transformando a maioria dos cursos apenas em técnica, matemática, auto-censura, crescentes dificuldades e exaustão" (LUZ, Marcelo, 2008, p.22) essa prática afasta o idoso dos estudos musicais, uma vez que lhe causa frustração por não aprender tudo perfeitamente devido às suas condições e o que a música era pra trabalhar, acaba agravando a situação psicologicamente, pois pensa que aquilo não é para ele e se sente incapaz.

Para que o idoso não passe por isso, trabalhar com métodos de Orff e Dalcroze "pode resultar em um aproveitamento não só do conteúdo, mas na vivência musical, com um trabalho que envolva o corpo, movimento, respiração, fala e toda a linguagem sensorial" (LEÃO, Eliane, 2006, p.58) assim, ao aplicar as técnicas corporais e sociais, o indivíduo acaba desenvolvendo apenas o lado musical, mas o lado humano, trabalhando a memória, senso crítico, autoconfiança e etc.

Além de trabalhar o lado individual do idoso, a música na terceira idade é uma maneira de conectar pessoas através de atividades em conjunto que propiciam a socialização daqueles que foram esquecidos até por eles mesmos, uma vez que ao terem contato com as músicas que são estudadas, interagem com o grupo apresentando as suas características e lembra-se de momentos da vida onde foram felizes, conhecendo lugares e pessoas, fazendo coisas extraordinárias que por fim causam reflexões e aprendizados que só através do tempo e experiências são possíveis.

O uso do corpo nesses processos é essencial, pois através dele as sensações desenvolvidas por expressões corporais ou danças, permitem uma melhor compreensão e apreciação da obra e ao mesmo tempo desenvolve as percepções rítmicas e sonoras, assim ampliando a vivência musical, já que ela não está limitada a uma forma estática que inibe os sentimentos causados pela música no ouvinte. Essas atividades permitem que o estudante não sinta tanta pressão durante o estudo, uma vez que ao se envolverem com os movimentos, deixam um pouco de lado todo o senso-crítico que é criado por meio de seus erros que prevalecem em suas memórias, assim abrem espaço para promover a sua criatividade e liberdade para tocar sem medo.

Metodologia

Esta pesquisa teve uma abordagem qualitativa e buscou "o entendimento de fenômenos complexos específicos, em profundidade, de natureza social e cultural, mediante descrições interpretações e comparações, sem considerar os seus aspectos numéricos em termos de regras matemáticas e estatísticas" (FONTELES, Mauro, 2009, p.06) o processo sobrepõe-se sobre o produto e a partir das análises, obtém dados para reflexão e aprimoramento tanto do estudante quanto o do professor.

Para obter esses dados, optou-se pela pesquisa-ação e tem como objetivo unir a pesquisa à prática, assim insere o conhecimento e a compreensão no ato a fim de melhorar os seus conhecimentos e o ensino-aprendizagem. Uma vez que a pesquisa surgiu depois da disciplina de estágio supervisionado obrigatório em 2018, na Fundação Doutor Thomas, atuando como professor de flauta doce, novamente após a experiência, uma intervenção foi feita para a obtenção de novos dados.

A coleta de dados foi obtida através de fragmentos que eram anotados no final de cada aula, com as conversas com as alunas e a professora, e um questionário com dez perguntas que foi aplicado no final das aulas, finalizando a pesquisa com o recital.

Para uma análise satisfatória dos dados coletados, levou-se em consideração a fundamentação teórica e o objeto de estudo em que a pesquisa teve como base averiguar: ritmo, improvisação, movimento, gestualidade, solfejo. Na análise das respostas, somente algumas foram examinadas e selecionadas por semelhança, por apresentarem maior reincidência, são elas: a percepção das notas da flauta, prática de canto coral, sopro e a evolução após as atividades.

Resultados da pesquisa

O questionário aplicado abordou as maiores dificuldades que foram encontradas no aprendizado da flauta doce durante a realização das atividades e as respostas variavam entre "notas pontuadas", "ritmos da partitura" e questões voltadas ao ritmo. Como uma adaptação do método Dalcroze foi utilizada, foi perguntado se depois das atividades que envolviam o corpo, houve alguma diferença ao tocar a flauta e respostas como "melhorei muito na audição", "som suave" e "no sopro, na afinação", uma idosa chegou a comentar que após as atividades realizadas, começou a perceber quando tocava uma nota errada e outra respondeu "melhorei muito na audição. Foi perguntado também se faziam outra atividade no parque e todas responderam que sim, e umas participavam do canto coral e atividades físicas como: alongamento e ginástica elaborada, o que sem dúvida as ajudou durante todo o processo, pois ambas envolvem o corpo e se relacionam com a metodologia usada na pesquisa.

Ao serem questionadas se evoluíram após a aplicação do projeto, a maioria disse que evoluiu bastante no sopro e estavam conseguindo tocar no tempo, resultado de todas as atividades que envolveram o solfejo, que por sinal, foi bem executado devido a participação de todas no coro, as ajudou a respirarem melhor e assim aplicar na flauta todo o conhecimento.

De acordo com a cultura, geração e sociedade, as técnicas corporais se diversificam e se diferenciam de acordo com os hábitos que são adotados ao seguir uma tradição, "trata-se de modalidades de ação, de seqüências de gestos, de sincronias musculares que se sucedem na busca de uma finalidade precisa" (LE BRETON, David, 1992 p. 39). Segundo Mauss (1950), as primeiras noções de técnicas do corpo se dividem por sexo e idade. Ao longo da história, foi construída uma sociedade dos homens e uma sociedade das mulheres e isso implica gestos e maneiras que representam cada um.

Conforme a idade, diferentes técnicas do corpo são encontradas em diversas perspectivas. Desde o nascimento, várias são as técnicas para dar a luz, na infância as técnicas para criação e alimentação da criança interferem na relação com a mãe no durante e após o desmame, uma vez que primeiramente é totalmente dependente e depois "ela sabe comer e beber, é ensinada a andar; sua visão, sua audição, seu senso de ritmo, da forma e do movimento são exercitados, freqüentemente para a dança e a música" (MAUSS, Marcel, 1950 p. 413) e isso já a prepara para a adolescência, onde começará a descobrir o seu corpo e desenvolver o seu senso crítico, uma vez que na infância a maioria do que sabe lhe foi imposto e é nessa fase que as técnicas do corpo são desenvolvidas profundamente, podendo perdurar durante toda a

fase adulta, a qual Mauss (1950) destaca as técnicas do sono, atividades físicas, cuidados com o corpo, consumo de alimentos e bebidas, reprodução, rendimentos e transmissão.

As técnicas do corpo que são voltadas a área de atividades físicas, esportivas e arte demandam grande conhecimento do corpo e precisam ter uma base sólida para desenvolver tais atividades que exigem destreza e habilidade. A educação faz parte desse processo, uma vez que o hábito e a prática desde a infância pode desenvolver mais o seu conhecimento, uma vez que "uma técnica corporal atinge o seu melhor nível quando se torna uma somatória de reflexos e se impõe imediatamente ao ator sem esforço de adaptação ou de preparação de sua parte" (LE BRETON, David, 1992, p. 43), mas não é o único fator para o desenvolvimento das técnicas, questões sociais e biológicas também interferem nos milhares tipos de técnicas que são encontradas ao redor do mundo.

A técnica da atividade, do movimento foi usada durante as aulas, uma vez que ela envolve todos os movimentos que o corpo faz, assim causando experiências que levam o indivíduo a ter contato com as sensações que podem ser causadas pela música. O ritmo, a respiração, essenciais para a música, foram trabalhados através da dança de acordo com pulsação da música, assim como uma caminhada pela sala solfejando e tocando uma música do repertório de acordo com o ritmo da música.

Fig 1. Ritmo e respiração

Essa atividade fez com que as idosas pudessem caminhar, dançar e respirar juntas, isso estimulou o trabalho em grupo e a assimilação do ritmo que quando tocado na flauta, era diferente e depois dessas atividades, todas começavam e terminavam juntas.

As interações que são feitas com o meio em que se vivem são cheias de características que indicam a intenção do indivíduo, seja para se cumprimentar com aperto de mãos ou movimentos com a cabeça, se despedir com acenos, negar com movimentos da cabeça, olhares que indicam a dúvida e etc. Através dessas ações que envolvem diversos movimentos, a gestualidade propaga as maneiras de socialização.

As distintas culturas usam o corpo de maneira diferente, adaptando-se ao seu espaço e tempo, assim cultivando e reproduzindo a tradição que é passada de geração em geração, assim desenvolvendo milhares de técnicas de acordo com suas necessidades.

A gestualidade se apresenta de diversas maneiras, uma vez que todos os alunos já tiveram inúmeras experiências e a maioria lembra com muita felicidade os momentos que vivenciaram ao longo da vida. Lembranças sempre aparecem nas aulas, tanto de violão, flauta doce e canto coral, a partir de uma música que é apresentada a eles, momentos são contados sobre a relação que tiveram no passado com a obra ou o que causa neles, sempre contado com movimentos e entonações que causam um efeito positivo em suas vidas. Em uma aula de canto coral, a professora Heide sugeriu que os alunos ficassem um de frente para o outro e cantassem como se estivessem declamando a música um para o outro, ao começarem, logo vieram sorrisos, aperto de mãos, abraços, mão no ombro e pequenas danças, ou seja, a transmissão de carinho e amor através dos gestos e palavras que eram promovidas através da música, gerando assim uma sensação de bem estar e aumento na qualidade de vida, mesmo sabendo de tudo o que passaram e passam.

A base para construção de um repertório sensorial deve-se aos estímulos dos sentidos como o paladar, audição, tato, olfato e a visão, assim, o corpo passa a ter noção do que está lidando e logo passa a desenvolver técnicas que possam ampliar o seu aprendizado, mas não se restringem às ações do corpo, uma vez que as relações sociais interferem alterando a todo o momento as experiências sentidas pelo indivíduo que nem sempre tem o controle de seus sinais corporais que ocorrem de diferentes maneiras de acordo com a cultura e as classes sociais que se está inserido.

Assim, cada cultura desenvolve seu repertório sensorial e cabe ao indivíduo apropriar-se do que mais que lhe convém, seja por histórias afetivas ou necessidades. Em alguns casos, essa escolha não vem do corpo, e sim do círculo social em que se está, pois graças ao auxílio e insistência do grupo, "acaba modulando as percepções sensórias sentidas de acordo com um sistema de referência novo para ele" (LE BRETON, David, 1992, p.56) assim, associando a sua

experimentação com a de seus companheiros, aceitando as condições que socialmente são aprovadas ou louvadas pelos os que o cercam.

Nas aulas de flauta doce, durante a improvisação de cada aluna, a dinâmica da música estava ligada aos movimentos que as flautistas faziam, uma vez que foi pedido que ao improvisarem, caminhasse ao redor da sala, o que lhes causou mais confiança e prazer, pois poderiam fazer diversos movimentos que condiziam com o que estavam tocando, por exemplo: tocar mais suave com corpo parado e os olhos fechados, tocar mais notas ao se movimentar mais rápido e levantar a flauta ao tocarem notas longas, podendo representar outros artísticas que já tinham visto fazer o mesmo.

Fig 2. Tocando de olhos fechados a flauta doce

Enquanto uma se apresentava, as outras a observavam e faziam movimentos de acordo com o que eram tocadas, expressões de admiração, sorrisos e danças também eram feitas, e no final o aplauso e elogios para a apresentação da colega.

Nas aulas de flauta doce com as idosas, o aprendizado sensorial vinha de atividades em grupo que trabalharam tanto o desenvolvimento individual quanto o da turma. O solfejo da música que iria ser estudada no dia causou uma percepção maior das notas que seriam executadas posteriormente na flauta, mas a noção da altura das notas nem sempre vinham da leitura da partitura, muitas vezes vinham de experiências que tiveram em outras atividades, como a de canto coral ou representações do cotidiano. Nas aulas do coro, durante o aprendizado das músicas, diversas histórias são contadas tanto do lado da professora quanto dos alunos a fim de encontrar maneiras para desenvolver as técnicas que podem ser aplicadas para

aprenderem as músicas de maneira lúdica, assim cada um com o seu histórico ajuda a turma ao compartilhar seu conhecimento geral que é adaptado para aquele momento.

Uma música do repertório contém figuras pontuadas que mesmo após a leitura da partitura, prática do ritmo com movimentos do corpo, solfejo e a regência, ainda causavam dificuldades durante a execução na flauta, então, uma adaptação da regência foi feita para que quando chegassem nessa parte, todas continuassem tocando. Ao invés de continuar a marcação da música, a regência acompanhava as figuras e seus respectivos tempos, seguindo as alturas das notas, e dessa maneira todas conseguiram executar a música.

Fig 3. Adaptação da regência

Uma parte interessante dessa atividade foi que todas estavam olhando a partitura muito concentradas, mas a visão periférica as permitia acompanhar meus movimentos, sentir o ritmo que estava sendo desenvolvido através das minhas mãos que a que guiavam.

Ao meio de tantas relações que envolvem diferentes tipos de situações, alguns sentimentos do ator acabam perdendo a sua espontaneidade e por conveniência adotam aqueles que são socialmente aceitos para que uma harmonia seja instaurada no ambiente, assim o fator social interfere impondo processos comportamentais de cada um de acordo com cada cultura, logo as suas demonstrações corporais e afetivas como "o amor, o sofrimento, a humilhação, a alegria, a raiva, etc. não são realidade em si, indiferentemente transponíveis de um grupo social ao outro" (LE BRETON, David, 1992, pg. 52) e dessa maneira perpetuam pensamentos que não lhes pertence.

O lado psicológico não fica de fora da interferência que os fatores sociais condicionam, ele pode tanto aliviar quanto agravar quadros que foram impostos ao indivíduo, uma vez que dependendo do sexo, idade e classes sociais, eles determinam o que irá acontecer ao longo da vida. Essas questões que vem desde a infância, se devem a educação que é recebida pela criança, podendo criar estigmas que possam bloquear a semeação de sentimentos, uma vez que estes podem ser contra religiões, demonstrar sinal de fraqueza ou pertencer a outro sexo, assim criando modelos a partir de cada cultura.

A terceira idade ainda é vista como uma época para repousar, se resumir á atividades caseiras e que não envolvam muito esforço físico e mental. Dessa maneira, a corporeidade é deixada de lado e então todas as chances que o idoso poderia ter para desenvolver novas habilidades e adquirir novas técnicas tanto para necessidades ou prazer, são deixadas de lado.

Na Fundação Doutor Thomas, os idosos são sempre estimulados a participaram de atividades para desenvolver não somente seus conhecimentos técnicos, mas social e espiritual também, assim podendo trabalhar os sentimentos de diversas maneiras.

Durante as aulas de flauta doce, quando as alunas não conseguiam tocar algo ou acompanhar um exercício, logo a culpa era colocada na sua idade, pensamento esse que foi adquirido socialmente, uma vez que as idosas estavam bem e não apresentavam problemas que interfeririam diretamente na prática do instrumento, exceto uma que tinha problemas neurológicos que causavam tremores, mas mesmo assim ao conseguirem executar o exercício depois de um tempo focando nas atividades propostas, esses pensamentos não mais estavam em suas cabeças, assim livrando-as das limitações que lhes foram impostas socialmente.

Considerações

Após todas as atividades, era notável a alegria e satisfação das alunas por terem tido aulas que fugissem dos métodos tradicionais de ensino. Com a utilização do corpo nas atividades, puderam de forma lúdica evoluir em assuntos que até então eram difíceis de colocar em prática, como o ritmo. Esse que se desenvolveu através de movimentos corporais e danças, através de atividades musicais que envolviam solfejo e improvisação, causando leveza na hora da prática e tirando todo o estigma da perfeição que carregam durante a prática da flauta doce.

Na terceira idade, as relações sociais contam muito, uma vez que o isolamento causa problemas psicológicos que podem abalar o físico. Durante as aulas, quando alguma aluna não conseguia executar o exercício ou tocar a música, todas eram muito pacientes e sempre

incentivavam a continuar para que uma hora ou outra, conseguisse tocar e o grupo funcionar. Essas atitudes vêm através do corpo, com a gestualidade passam confiança, esperança e entregam motivação àquelas que precisam.

Dessa maneira o corpo começa a criar o seu estoque de sentimentos bons que elevam a qualidade de vida e assim fazem com que o idoso tenha uma qualidade de vida melhor, praticando atividades com pessoas que compartilham do mesmo amor pela vida e assim, podem continuar a jornada que até então foi cheia de experiências edificadoras.

O corpo teve papel fundamental em todos os resultados obtidos nessa pesquisa, pois foi através dele que o conhecimento foi absorvido, foi passado e foi transformado em música pelas idosas, através de movimentos, sorrisos, abraços, solidariedade, danças e todas as outras técnicas que possibilitam uma interação com o mundo, seja natural ou não, elas são responsáveis pelo o que nos tornamos e pelo o que almejamos ser.

Referências

AFONSO, L. M.; **KIENEN**, J. G. **Entre Sonoridades e Corporeidades na Feira da Panair**. In: Seminário Internacional em Sociedade e Cultura na Pan Amazônia, III, 2018, Manaus, Universidade Federal do Amazonas.

DANTAS, M. H. de A.; FREIRE, I. M. Educação e Corporeidade: Um Novo Olhar Sobre o Corpo. Natal, IFNR, 2011.

FONTENELLES, M.J.; SIMÕES, M.G.; FARIAS,S.H, FONTENELLES,R.G.S, **Metodologia da Pesquisa Científica: Diretrizes para a Elaboração de um Protocolo de Pesquisa.** In: Trabalho Realizado no Nucleo de Bioestatística Aplicada à pesquisa da Universidade da Amazônia – UNAMA.

LE BRETON, David. **A Sociologia do Corpo**. 2ª edição. Rio de Janeiro-2007.

LEÃO, Eliane. **Terceira Idade e Musica: Perspectiva para uma Educação Musical**. In: XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Musica (ANPPOM), 2006, Brasília.

LUIZ, Marcelo Caires. **Educação Musical na Maturidade**. 1ª edição. São Paulo–2008.

PEDERIVA, P. **A Aprendizagem Da Performance Musical e o Corpo.** Revista Musical Hodie, Vol. 4 – N° 1 – 2004, https://doi.org/10.5216/mh.v4i1.19780.

EXPERIÊNCIAS DE DENTRO E DE FORA – O QUE A UNIVERSIDADE PODE APRENDER COM A ESCOLA?

Francione Oliveira Carvalho[1] – UFJF
Olga Maria Botelho Egas[2] – UFJF

Resumo
A comunicação pretende apresentar alguns dados encontrados no projeto de pesquisa *Experiências de dentro e de fora- O que a universidade pode aprender com a escola?* Iniciado no segundo semestre de 2017 na UFJF ele objetiva identificar práticas e ações pedagógicas geradas pelas escolas públicas que podem ajudar a compreender como elas percebem a educação, a arte e a cultura; refletir sobre o que a universidade pode aprender das experiências gestadas por elas; identificar os temas, as metodologias e as questões vivenciadas pelxs professorxs de arte, ou, silenciadas pelas escolas. Neste texto, pretendemos apresentar seus objetivos, seu percurso e desafios metodológicos e indicar algumas questões importantes surgidas no trabalho de campo e que serão aprofundadas ao longo da investigação a respeito da atuação dxs professorxs de arte.
Palavras-chave: Formação de professores. Ensino de Arte. Escola pública.

Introdução

É recorrente o discurso de que a universidade muitas vezes se afasta do cotidiano e da realidade das escolas, ao mesmo tempo em que a universidade alega que os conhecimentos produzidos no seu interior não chegam ou não impactam as práticas vivenciadas nas escolas. Independente das lacunas ou dos fatores que legitimam estes discursos uma constatação é real, há um distanciamento entre o que se produz e o que se vive em ambos os espaços. Tanto a escola quanto a universidade produzem conhecimento e criam maneiras próprias de ser, estar e pensar. Entretanto, é mais comum vermos ações ou falas que colocam a universidade e a escola em lugares diferentes, como se a primeira tivesse que iluminar a segunda, como se o conhecimento produzido na escola não tivesse o mesmo valor que o acadêmico. Para

[1] Professor da Faculdade de Educação da UFJF, onde atua nas licenciaturas em Pedagogia e Artes Visuais. Doutor em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Líder do MIRADA – Grupo de Estudo e Pesquisa em Visualidades, Interculturalidade e Formação Docente FACED/UFJF. E-mail: francioneoliveiracarvalho@gmail.com

[2] Professora da Faculdade de Educação da UFJF, onde atua nas licenciaturas em Pedagogia e Artes Visuais. Doutora em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Vice-líder do MIRADA – Grupo de Estudo e Pesquisa em Visualidades, Interculturalidade e Formação Docente FACED/UFJF. E-mail: olga.egas@uol.com

problematizar essa questão, o MIRADA- Grupo de Estudo e Pesquisa em Visualidades, Interculturalidade e Formação Docente desenvolve o projeto de pesquisa *Experiências de dentro e de fora- O que a universidade pode aprender com a escola?*

A investigação visa tencionar estes discursos e valorizar os conhecimentos e as experiências que são criados nas e pelas escolas, tais como: estratégias e práticas pedagógicas; metodologias reinventadas; maneiras próprias de se apropriar dos espaços internos e externos à escola; vínculos criados com as comunidades onde estão inseridas; abordagens que valorizem às diversidades; formas de ocupar as paredes, muros e quadros; trabalhos colaborativos e interdisciplinares; inserção dxs alunxs no cotidiano das escolas; apropriações dos territórios da arte e da cultura (MARTINS, 2011) e professores que fazem diferença. Os objetivos da investigação são identificar práticas e ações pedagógicas geradas pelas escolas que podem ajudar a compreender como elas percebem a educação, a arte e a cultura; refletir sobre o que a universidade pode aprender das experiências gestadas por elas; identificar os temas, as metodologias e as questões valorizadas pelos professionais de arte, ou, silenciadas pelas escolas.

O projeto de pesquisa ainda em curso foi iniciado no segundo semestre de 2017. Nesta comunicação, pretendemos apresentar seus objetivos, seu percurso e desafios metodológicos e indicar algumas questões importantes surgidas no trabalho de campo e que serão aprofundadas ao longo da investigação a respeito da atuação dxs professorxs de arte.

O Grupo de Estudo e Pesquisa é vinculado a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e formado por pesquisadores, professores, estudantes, técnicos e membros da comunidade. Propõe desenvolver estudos, reflexões, investigações e ações de extensão que problematizem o impacto das múltiplas visualidades nos processos educativos e na formação do professor. Num mundo visualmente complexo como o contemporâneo as imagens devem ser pensadas como cruzamentos de linguagens, saberes, tradições e experiências e a formação docente como um território mediador que convoque a atitude necessária à compreensão dos diversos elementos da arte e da cultura na contemporaneidade. O grupo possui três linhas de pesquisa, e nesse projeto de pesquisa todas estão envolvidas: 1. Diálogos interculturais na arte e na educação; 2. Arte na Pedagogia; 3. Múltiplas visualidades na (da) escola.

Desenvolvimento

O projeto de pesquisa *Experiências de dentro e de fora- O que a universidade pode aprender com as escolas?* foi construído de maneira colaborativa e ganhando contornos à medida que o grupo foi refletindo sobre a melhor estratégia para atingir os objetivos delineados. O primeiro desafio foi definir os critérios de seleção das escolas e dxs professorxs que participariam da pesquisa. Como chegaríamos às escolas? Quais parâmetros indicariam que as escolas desenvolviam bons trabalhos de arte? Somente profissionais de artes visuais seriam acolhidos ou investigaríamos a atuação dxs professorxs de música, teatro e dança? Faríamos um recorte de série ou idade? A pesquisa seria feita na rede pública e privada? Dividiríamos as escolas por região para ter uma visão ampla de toda a cidade investigada, ao mesmo tempo em que perceber as especificidades territoriais?

Definimos que a pesquisa seria centrada nas escolas públicas da rede municipal e estadual da cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais; englobaria estudantes do Ensino Fundamental e Médio; professorxs especialistas que atuavam na disciplina de Arte, independente da área de formação. Inclusive, seria possível a partir daí perceber como se dava a presença e a efetivação das linguagens de artes visuais, teatro, música e dança nas escolas. A presença no grupo de pesquisadores de todas essas áreas do conhecimento nos deu segurança para fecharmos o recorte.

Concluímos que no primeiro momento da pesquisa seria mais interessante que as escolas e professorxs nos indicassem os critérios que utilizavam para avaliar seus trabalhos e a compreensão que tinham sobre a presença da arte nas escolas, invés de impormos uma compreensão de ensino e aprendizagem prévia. A partir desse retorno, refletiríamos sobre a continuidade da pesquisa. Dessa forma, decidimos entrar em contato através de e-mails com as 102 escolas municipais e as 49 escolas estaduais atuantes na cidade. Entretanto, antes de enviarmos as mensagens acionamos a diretoria municipal e a regional estadual para apresentarmos o projeto de pesquisa e fidelizarmos a parceria. Foi acordado com ambas as redes que participaríamos dos encontros de formação continuada dxs diretorxs escolares para que pudéssemos apresentar o projeto e, somente depois dessa etapa, encaminharíamos o e-mail convite da pesquisa às escolas. Porém, essa ideia só foi efetivada com a rede municipal, já que a estadual após diversas conversas iniciais alegou outras prioridades naquele momento, não podendo com isso dar a atenção necessária ao projeto de pesquisa. Para garantir o recebimento

dos e-mails enviados às instituições municipais, ligamos para as escolas comunicando sobre o envio da mensagem.

> Saudações
> Nós pesquisadores do MIRADA – Grupo de Estudo e Pesquisa em Visualidades, Interculturalidade e Formação Docente da UFJF gostaríamos muito que a sua escola participasse da pesquisa que iniciamos que visa reconhecer o trabalho que é realizado nas instituições públicas da cidade de Juiz de Fora. Inicialmente, só precisamos que em nome da escola que você dirige nos encaminhe até o dia 30/09 a resposta para a questão abaixo:
>
> O que a sua escola faz para potencializar os encontros com a arte e a cultura tanto de seus alunos como da comunidade escolar em geral?
>
> Esperamos contar com sua colaboração.
> Abraços parceiros
>
> Francione Carvalho

Acreditávamos que após a acolhida e a apresentação do projeto de pesquisa aos diretores receberíamos um número expressivo de respostas. Pensávamos em dividir as escolas a partir das 7 diretorias de ensino da cidade: Norte, Nordeste, Leste, Sul, Oeste, Rural e Centro. Porém, após o prazo de 15 dias tivemos apenas uma resposta:

> Prezados, boa noite!
> Nossa escola fica imensamente feliz em poder participar e contribuir com a pesquisa desenvolvida por vocês. Primeiramente, torna-se importante salientar que nossa escola situa-se em uma comunidade extremamente carente e desassistida pelo poder público, no bairro Caiçaras, o qual tem somente nossa instituição como ponto de referência em todos os aspectos culturais, artísticos e sociais. Como trabalhamos com projeto, trimestralmente a escola promove eventos abertos à comunidade, como culminância do trabalho desenvolvido pelos professores durante esse período. Aliado a isso, sempre realizamos passeios periódicos com nossos alunos em eventos pré-determinados pela equipe pedagógica e pelos professores, dentre eles, visitas a teatros, museus, cinema, cidades históricas e pontos turísticos. Temos uma viagem anual de formatura do quinto ano que acontece geralmente em Tiradentes ou Petrópolis e do nono ano na cidade do Rio de Janeiro, onde já fomos ao Cristo Redentor, ao museu de História Natural e ao Zoológico Municipal e esse ano pretendemos ir ao Museu do Amanhã. Infelizmente, devido ao escasso investimento do governo na educação pública do nosso país, ficamos limitados em recursos financeiros, pois gostaríamos de realizar um número muito maior de atividades, principalmente as que transpõem os limites do Bairro.
> Desde já agradecemos e nos colocamos à disposição.
> Att.
> Diretora Escolar 1

Numa segunda tentativa, encaminhamos um novo e-mail às escolas. Nessa empreitada tivemos 7 retornos, porém só um positivo:

> Prezados,
> Desculpe-nos a indelicadeza de não ter respondido anteriormente, mas estou só na direção e muito sobrecarregada. É com imenso prazer que gostaríamos de participar da pesquisa. Nossa escola possui uma longa tradição na aproximação da arte com a cultura e já respondendo sua questão: "O que a sua escola faz para potencializar os encontros com a arte e a cultura tanto de seus alunos como da comunidade escolar em geral?"
> Digo resumidamente, que a arte e a cultura estão intimamente ligadas na organização curricular de todos os alunos quando assumimos a disciplina artes integradas com os Estudos Antropológicos para os alunos da Educação Infantil ao 3º ano, e Artes e Estudos Antropológicos como disciplinas curriculares distintas para as turmas do 4º ao 9º ano. Nestas propomos discussões que muitas vezes partem das relações com o belo e o estético ou culminam neles. Propomos discussões em torno das mais variadas expressões culturais como: indígenas, africanas, pré-colombianas e outras nas suas mais diversas manifestações. Possuímos um rigor com o processo de criação no sentido de não ofertar ao aluno modelos estereotipados. Exploramos o desenho livre, às vezes com intervenções a partir do desenho de um aluno ou até mesmo releituras de obras de arte. A escola possui um grande acervo destes materiais à disposição para consulta. Confesso que aqui fui muito sucinta, mas desde já convido-os para conhecer nosso trabalho.
> Com respeito,
> Diretora Escolar 2

As outras 6 respostas sucintas tiveram o mesmo conteúdo:

> Boa tarde!
> Agradecemos o convite, mas no momento não iremos participar.
> Atencionsamente,
> Diretora Escolar 3

A não resposta das escolas ao nosso convite revelou muitas questões, tais como a necessidade de revisão da pesquisa, a falta de compreensão dos diretores da pergunta lançada ou sobre o que esperávamos dela, o não reconhecimento das práticas educativas, culturais e artísticas presentes em suas instituições, o cotidiano e a rotina atribulada das escolas que impedem a abertura para novas ações e projetos, o receio de que a escola e o trabalho desenvolvido tornem-se objetos de crítica, entre diversos outros fatores. Contudo, resolvemos nos debruçar sobre como resolveríamos esse impasse, ou seja, como chegaríamos às escolas?

Decidimos inserir as duas instituições que responderam positivamente ao convite, agregar outras instituições que são conhecidas na cidade devido aos projetos que desenvolvem, ou instituições que acolhem os estágios supervisionados e projetos de extensão mantidos pela universidade, e outras indicadas por membros do grupo de pesquisa. É importante mencionar que a primeira escola que respondeu ao nosso e-mail não participa da pesquisa, pois todos as tentativas de agendamento de visitas não tiveram sucesso. Acreditamos que isso aconteceu porque houve uma mudança na direção da escola, a profissional que havia respondido a nossa mensagem já não exercia mais o cargo de diretora. Essa situação aponta algo que ao longo da pesquisa vai ficando muito nítido, a importância de a gestão ter uma visão ampla de educação, de arte e de cultura.

A preocupação inicial em relação ao critério que adotaríamos para definir quais escolas realmente participariam da pesquisa de campo foi sanada devido ao número de escolas que aceitaram acolher a pesquisa. No total tivemos a sinalização positiva de 5 instituições, três municipais e duas estaduais: Escola Municipal Bom Pastor, Escola Municipal José Calil Ahouagi, Escola Municipal Santos Dumont, Escola Estadual Francisco Bernardino, Escola Estadual São Vicente de Paulo.

Na primeira visita às escolas, membros do grupo de pesquisa foram recebidos pelxs gestorxs. Nessa ação foi apresentada a proposta da investigação, sanado dúvidas e realizada uma conversa com a direção sobre os projetos desenvolvidos na instituição, a proposta pedagógica, o público que a escola acolhe e a relação da escola com o bairro onde ela está localizada, os maiores desafios e conquistas vivenciadas pelas escolas até o momento, a quantidade de professorxs de arte na escola e a compreensão dxs gestorxs sobre a presença da arte e da cultura no cotidiano escolar. Nessa visita foram realizados os primeiros registros fotográficos e em vídeo dos diversos espaços da escola, das inscrições visuais e das produções dos estudantes, como também uma aproximação dxs professorxs de arte que atuavam na escola. A visita era finalizada com a questão: *O que a sua escola faz para potencializar os encontros com a arte e com a cultura, tanto de seus alunos quanto da comunidade escolar em geral?*

Algumas questões surgidas nesse primeiro contato: o reconhecimento da importância das escolas para a comunidade, a percepção de que a arte não está apenas nas aulas de Arte; compreensões ingênuas sobre a função da arte na escola; a ênfase num "produto" final a ser exposto, a valorização das festividades e eventos na aproximação da escola com a comunidade, a arte como "embelezadora" da escola, o desconhecimento do que é realizado efetivamente nas

aulas de Arte. Contudo, isso não significa que todos esses elementos surjam juntos numa mesma instituição ou o que o trabalho que é realizado não é interessante. Essas questões apontam que mesmo quando existe uma proposta curricular onde a arte e a cultura estejam presentes, ainda há a necessidade de conectar melhor todos os agentes que atuam e transitam nas escolas, pois o cotidiano escolar acaba esgarçando a possibilidade de um trabalho colaborativo que vá além de ações pontuais e marcadas no calendário letivo.

A segunda visita às escolas foi para entrevistar os professores e as professoras de Arte que se disponibilizaram a conversar com o grupo de pesquisa. Em algumas escolas tivemos que retornar diversas vezes para conseguirmos registrar todas as entrevistas. Elas foram gravadas, fotografadas e realizadas a partir de um roteiro semiestruturado. Ele aponta para temas que gostaríamos de aprofundar. No entanto, durante a conversa gravada, outros aspectos interessantes apontadxs pelxs professorxs foram incluídos.

1. <u>Sobre o (a) entrevistado (a)</u>

- Você poderia se apresentar? (Nome, idade, cidade que nasceu, área da arte que atua)
- Como você se tornou professor? (Objetivo: saber da origem do (a) professor (a), sua formação, sobre as escolas onde atuou, saber se produz arte);
- Quais são suas expectativas na carreira?
- Você se vê professor (a) durante muito tempo? Por quê?
- O que você faz quando não está trabalhando? (Práticas culturais, frequência a eventos culturais)

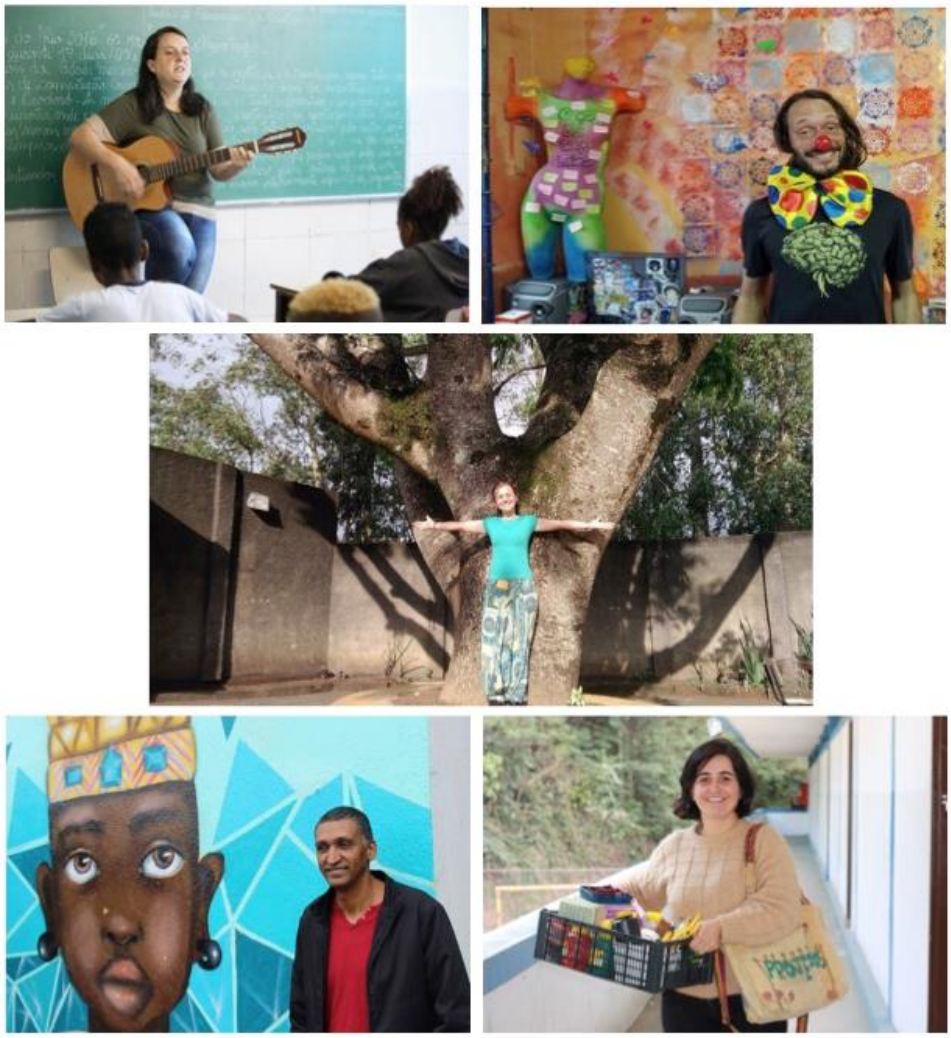
2. <u>Sobre a escola, a docência e a compreensão da arte na escola</u>

- Como você chegou a essa escola?
- Fale sobre o Projeto Político Pedagógico da escola.
- Como é pensado o ensino de arte na escola? (Currículo, metodologia, avaliação, projetos, parcerias, linguagens da arte)
- Você participou da construção da proposta de arte da escola?
- Como você a vê? E se coloca em relação a ela?
- A sua prática artística interfere na sua prática pedagógica?
- Você considera a sua prática pedagógica como artística? Por que?
- O que você tem vontade de fazer na escola?
- Quais espaços você ocupa na escola?
- O que os/as alunos/as ensinam para você?
- Como você se descreveria enquanto professor (a) de arte?
- O que a sua escola faz para potencializar encontros com a arte e a cultura?
- O que a sua escola poderia ensinar para a universidade?

Dos 11 professorxs entrevistadxs (fig. 1 e 2), 4 são da área de artes visuais: Cláudio Melo, Bruna Tostes, Valéria Fasolato, Luiz Roberto do Nascimento; três da área de teatro: Bárbara Carbogim, Gabriela Machado, Joyce Lopes; duas da área de música: Niara Marlen, Tânia Cristina Fialho; duas da área de dança: Thalita Reis, Michelle Netto Luiz. Entre eles, apenas uma professora não possui licenciatura específica na área que atua. Do grupo de 11 profissionais apenas dois são homens, o que revela a forte presença feminina no ensino de arte e, três declaram-se afrodescendentes.

Fig 1. Thalita Reis, Joyce Lopes, Bárbara Carbogim, Bruna Tostes, Gabriela Machado e Michelle Netto Luiz (acervo do MIRADA).

Fig 2. Niara Marlen, Cláudio Melo, Tânia Cristina Fialho, Luiz Roberto do Nascimento e Valéria Fasolato.



Após as transcrições das entrevistas, cada uma foi analisada e discutida em reuniões especificas do grupo de pesquisa. Dados, problematizações e conceitos entrecruzaram-se numa cartografia que nos possibilitou elencar diversas ideias, práticas e imaginários que perpassam as diversas experiências de vida e atuações dos profissionais. Elas ainda estão sendo analisadas e problematizadas pelo grupo, entretanto achamos importante sinalizá-las nesse texto a partir de cinco eixos: 1. Formação e trajetória profissional; 2. Precarização do trabalho docente; 3. Desafios, impasses e conquistas do trabalho pedagógico; 4. O cotidiano escolar e o seu impacto no trabalho docente; 5. A arte na escola.

1. *Formação e trajetória profissional*

- Como nasce um professor? (FREIRE, 2016)
- Artista ou professor? O que vem primeiro? Um artista que é professor? Um professor que é artista? (IRWIN, 2008)
- Bacharelado versus licenciatura: uma antiga questão.
- O exercício da docência vem antes da formação acadêmica na licenciatura. A maior parte dxs professorxs iniciaram a carreira docente no primeiro ano de ingresso na universidade e não tendo ainda cursado nenhuma disciplina especifica da licenciatura (NÓVOA, 2009, 2012).

2. *Precarização do trabalho docente*

- O início precoce e apressado do exercício profissional incentiva contratos de trabalhos temporários e precários (HAN, 2017).
- O despreparo pedagógico e a falta de experiência com processos educativos tornam-se desafios ou entraves para a continuidade profissional (NÓVOA, 2009, 2012).
- A falta de concursos para contratação de professorxs efetivos acaba reforçando a precarização do trabalho dxs professorxs. Pois muitxs precisam trocar de escolas a cada ano, não podendo com isso dar continuidade aos seus projetos. No caso da disciplina Arte isso ainda é mais grave pois devido ao número de aulas, muitxs professorxs precisam se dividir entre diversas escolas. Outra situação decorrente desse problema é o desvio de função, professorxs de outras disciplinas que acabam assumindo a vaga de Arte.

3. D*esafios, impasses e conquistas do trabalho pedagógico*

- Ampliar o repertório estético e cultural dos estudantes a partir do que os envolve: Cultura popular, cultura de rua, cultura erudita, cultura negra. Na escola há lugar para tudo (AGUIRRE, 2009).
- O sentimento de responsabilização exacerbada (HAN, 2017). Assumir a responsabilidade única da presença da arte na escola dificulta a compreensão de que a arte e a cultura precisam atravessar toda a escola e seus sujeitos. Esse atravessamento vai além da disciplina Arte.
- Territórios em negociação. Como são construídos e negociados os acordos e combinados de ocupação do espaço? Quem decide e como decide o que vai para as paredes? Qualquer expressão é válida? Quais seriam os limites do que será exposto na escola?
- Para que serve o planejamento docente? Por que há uma resistência ao planejamento dos professores de Arte? Planejamento como controle do que será feito ou planejamento como gatilho para novas experiências?
- Avaliar em arte é difícil? Avalia quem? Para quê? Quais critérios devem ser levados em consideração numa avaliação?
- Como superar a hierarquização e a folclorização cultural? (MIGNOLO, 2018).
- A solidão do professor de Arte. Às vezes ela acontece porque há apenas um professor da disciplina na escola, ora porque os professores da mesma disciplina não conseguem se encontrar e dialogar no cotidiano da escola, ou então pela ideia equivocada de que arte acontece somente na aula de Arte e o professor é o único responsável por ela.

4. *O cotidiano escolar e o seu impacto no trabalho docente*

- Projetos Políticos Pedagógicos engavetados. Os projetos políticos das escolas muitas vezes são apenas protocolares e, por isso, irreais. Não afetam e não são afetados pelas dinâmicas vividas nas escolas, muito menos, discutidos.
- Valorização da moral e dos costumes cristãos em detrimento de outros credos e filosofias. Quando a laicidade na escola pública se torna ficção (DUSSEL, 2016).
- A escola como laboratório. Trânsitos de experiencias entre escolas e projetos pedagógicos que inspiram e alimentam a prática docente.
- Questões sobre o tempo. O tempo da disciplina de arte no currículo escolar. O tempo como elemento de conhecimento e conquista do outro. O tempo da escola e da arte é outro, como conciliar com o relógio? (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014).
- Como evitar que a precarização do prédio escolar e das políticas públicas precarize também a experiência docente? (BONDIA, 2002).

5. *A arte na escola*

- A permanente questão da função da escola e da arte na escola. Uma discussão sempre contemporânea.
- A ideia de dom e habilidade que perpassa o imaginário sobre arte e ensino de arte. Como se aprende arte? É possível ensinar arte?
- Os primeiros mediadores da arte: infância, família, imagens...
- Legitimar o trabalho de arte e garantir espaço na escola.
- Encontros e desencontros da escola com a universidade, e vice-versa.
- Ausência de espaço para a as aulas de Arte.
- Visualidade encomendada - desvalorização da produção artística dos alunos (EGAS, 2018).
- Polivalência no ensino de arte ainda é uma questão não compreendida.

Considerações finais

A análise dos dados encontrados ainda está em processo, além de refletir com profundidade sobre eles o grupo se debruçará sobre outros documentos produzidos no trabalho de campo, tais como as imagens captadas nas escolas, os registros realizados pelxs alunxs, além de grupos de discussão com todxs os professores e professoras envolvidos na pesquisa. Acreditamos que a partir do cruzamento de todas essas informações e dxs autorxs que nos instigaram a refletir sobre formação de professores, ensino de arte, metodologias artísticas de pesquisa e decolonialidade poderemos nos aproximar das experiências "de dentro e de fora" tanto das escolas quanto da universidade, promovendo possibilidades de aprendizagem mútua, produção de conhecimento colaborativo e reconhecimento de múltiplos saberes.

Referências

AGUIRRE, Imanol. **Imaginando um futuro para a educação artística.** In: MARTINS, Raimundo. TOURINHO, Irene (Orgs). Educação da Cultura Visual: narrativas de Ensino e Pesquisa. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009. Disponível em < https://pt.scribd.com/document/60824348/Imaginando-um-futuro-para-a-educacao-artistica-Imanol-Aguirre>. Acesso 16/08/2019.

BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.19, pp.20-28. Disponível <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1413-24782002000100003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso 16/08/2019.

DUSSEL, Enrique. **Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação**. Soc. estado**.**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 51-73, Apr. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100051> , acesso 16/08/2019.

EGAS, Olga Maria Botelho. **A Fotografia na pesquisa em Educação**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, [S.l.], p. 953-966, jul. 2018. Disponível em <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10871>. Acesso 16/08/2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, edição 53, 2016.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução; Giachini, Enio Paulo. Vozes: Petrópolis, 2017.

IRWIN, Rita. **A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica.** Interterritorialidade: mídias, contextos e educação. Barbosa, Ana Mae & Amaral, Lilian**. S**ão Paulo: Editora Senac São Paulo, 2008.

MASSCHELEIN, Jan; **SIMONS**, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. Coleção: Experiência e Sentido.

MARTINS, Mirian Celeste & Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural: contaminações e provocações estéticas. **Mediação Cultural: Expandindo conceitos entre Territórios de Arte&Cultura**. Anais do *XXI CONFAEB — Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil — Culturas da pesquisa: arte, educação, tecnologia*, 2011, *São Luís*.

MIGNOLO, Walter. **A colonialidade está longe de ter sido superada, logo, a decolonialidade deve prosseguir.** Projeto Arte e Descolonização: Masp Afterall, 2018. Disponível em <https://masp.org.br/arte-e-descolonizacao>. Acesso 16/08/2019.

NÓVOA, António. Devolver a formação de professores aos professores. Cadernos de

Pesquisa em Educação - PPGE/UFES. Vitória, ES. a. 9, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun.

2012. Disponível em < http://www.periodicos.ufes.br/educacao/article/view/4927/3772. Acesso em 16/08/2019.

_____ **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

EXPERIMENTAÇÃO POÉTICA NA DISCIPLINA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO: RELATO SOBRE A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Brisa Caroline Gonçalves Nunes[1] – UFPA

Resumo
Este artigo relata uma experiência de docência na Licenciatura em Artes Visuais da UFPA, trazendo como mote um exercício de criação poética na disciplina de Estágio em Ensino das Artes Visuais: Espaços Culturais. Nessa disciplina é comum dedicar os encontros em sala de aula a reflexões teórico-críticas, porém experimentei com os alunos a criação de um caderno artesanal intitulado "Bagagem Artística", considerando a finalidade do Estágio IV e as demandas da própria turma. Neste relato apresento as motivações, o delineamento e as etapas de desenvolvimento da proposta, que culminou em uma pequena mostra de cadernos artesanais, materializando e refletindo sobre as interseções entre as dimensões do "ser" artista, professor e pesquisador.
Palavras-chave: Estágio supervisionado. Bagagem cultural. Experimentação artística.

Introdução

Há espaço para a poética na disciplina de estágio supervisionado? Essa interrogação me ocorreu ao final de dois anos como professora substituta no curso de Licenciatura em Artes Visuais, da Universidade Federal do Pará. Egressa do mesmo curso, retornei "à casa" na posição de docente, na responsabilidade de formar outros docentes para atuar na área que escolhi com carinho e relativa lucidez quanto aos enfrentamentos que essa trajetória – a da educação em artes – perpassa.

Em um olhar retrospectivo, esse artigo relata uma experiência importante, ainda que discreta em meu percurso, quando em 2018 ministrava a disciplina de Estágio em Ensino das Artes Visuais: Espaços Culturais, através da qual propus um exercício poético aos estudantes, que se desdobrou em uma pequena mostra de cadernos artesanais. As disciplinas de Estágio Supervisionado, nos cursos de formação de professores são obrigatórias e geralmente

[1] Brisa Nunes é Mestre em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará (UFPA), ilustradora e graduada em Artes Visuais - Bacharelado e Licenciatura pela UFPA (2012). Foi professora substituta da UFPA, pelo ICED (Instituto de Ciências da Educação), ministrou disciplinas de Arte Educação e Estágio em Ensino das Artes Visuais. E-mail: brisailustracao@gmail.com

funcionam como "divisor de águas" entre aqueles que escolhem a docência e aqueles que não se identificam com a mesma, optando por outros caminhos.

Na licenciatura em Artes Visuais da UFPA os estágios se dividem em quatro semestres, como carga horária de 102h cada. O Estágio que pretendo discutir é a última etapa, coincide com o final do curso e demarca um momento em que os estudantes, mais amadurecidos, podem avaliar o quanto se transformaram ao longo do tempo. É também neste momento que eles se veem diante da escolha de um tema para o TCC, para o qual é comum agregar as vivências advindas dos estágios supervisionados, que contribuem com experiências, as vezes viscerais, de contatos com pessoas e realidades.

Foi partindo dessas e de outras percepções que surgiu a motivação de provocar os estudantes a produzirem algo que lhes permitissem mergulhar neles mesmos, induzir uma autoavaliação através de uma incursão poética em suas memórias, seus traços identitários, que pouco se tornavam visíveis nos relatórios de final de semestre. Nesse relato pretendo descrever as etapas metodológicas empregadas, no intuito de compartilhar uma possibilidade de atravessamento poético à superfície instrumental e metodológica do estágio supervisionado.

O Estágio em ensino das Artes Visuais: Espaços Culturais

A Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008 dispõe sobre as atribuições do estágio: "Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando o ensino regular em instituições de educação superior (...)." (Brasil, 2008). O Estágio é, portanto, um instrumento de aprimoramento do licenciando para sua atuação na Educação Básica, através de uma vivência direta nos ambientes de ensino.

O Estágio em Ensino das Artes Visuais: Espaços Culturais, se volta para a dimensão educativa de espaços para além da sala de aula convencional, tais como museus, galerias, centros culturais e etc. De acordo com o PPC (2018) do curso, envolve: "Análise da prática pedagógica dos professores de Artes Visuais em Espaços Culturais. Planejamento, execução e avaliação da regência em sala de aula e espaços culturais."

O curso traz essa proposta por considerar que esses ambientes – os espaços culturais – proporcionam condições singulares e potentes de ensino-aprendizagem, além de configurarem possíveis espaços de atuação dos egressos do curso. A ênfase dada aos aspectos teórico-metodológicos faz com que o estágio adquira uma conotação entre a vivência e a reflexão sobre

a prática pedagógica, em que os esforços do professor orientador da IES são direcionados para entrelaçar a dicotomia entres as teorias e as práticas diárias em sala de aula.

Nesse sentido, conduzi na maior parte do tempo as orientações de estágio na universidade através de diálogos sobre o dia a dia dos estudantes nas escolas, seus medos, anseios, dificuldades. Realizávamos debates sobre a legislação, assuntos trazidos por textos considerados relevantes no contexto do ensino de artes atual, elaborávamos propostas de aulas e ações educativas, também realizando seminários para socialização das atividades.

O inventário artístico-metodológico

Foi durante um curso intitulado "Metodologias Ativas" voltado para professores do ensino superior, proposto pelas professoras Cristina Vaz e Guaciara Freitas[2], que tive contato com a proposta de criação de um Inventário Artístico-Metodológico. Consistia em trabalhar o conceito de Curadoria como estratégia para a docência, fazendo um inventário de si mesmo, com a proposta de "dar-se a ver", "visitar-se intimamente", valendo-se da materialidade de um caderno artesanal ou digital, que deveria conter respostas a uma lista de vinte perguntas direcionadas a nós, professores.

Entre outros apontamentos, o curso de Metodologias Ativas trouxe um repensar das práticas que eu vinha realizando, que sem dúvida detinham importância, porém mostraram o impacto que um processo artístico provoca na relação ensino-aprendizagem. Produzi na ocasião o meu próprio inventário e imaginei as possibilidades de aplicá-lo nos encontros de estágio.

A proposta se revelara interessante de várias formas: a turma com quem eu estava trabalhando reunia estudantes que desenvolveram propostas artísticas consistentes ao longo do curso, havendo entre eles os que desenvolviam poéticas pessoais e um coletivo de arte. Alguns já haviam participado de exposições, mostras, davam cursos, oficinas e muitos se afinizavam com pintura, desenho e trabalhos manuais.

De minha parte, não foi difícil me identificar com a linguagem do caderno artesanal. Além de professora, também sou ilustradora de livros infantis, tenho algumas publicações e estudo o assunto desde as monografias de licenciatura, bacharelado e a dissertação de mestrado. Tenho familiaridade teórica e prática com as possibilidades expressivas do livro como suporte artístico e um espaço interessante para construir sentidos entre textos, imagens e materialidades.

[2] Compõem o Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão (UFPA).

Por outro lado, minha atuação enquanto professora poucas vezes levou em conta a artista/ilustradora. Talvez houvesse uma distância entre os assuntos dos encontros de estágio e o universo da ilustração, porém o não reconhecimento da minha identidade artística durante as aulas na universidade e mesmo na pesquisa, era evidente. Apesar dos papéis de professor/artista/pesquisador estarem há tempos circulando pelos debates acadêmicos em Artes, inclusive durante minha formação, em minha prática eu ainda não havia incorporado tais relações de maneira consciente e proposital. Rejane Coutinho (2008) já ressaltava a importância dessa articulação:

> Pois é preciso desenvolver no *professor* sua faceta de *pesquisador*, aquele que sabe buscar, relacionar e elaborar os conhecimentos. Neste sentido, o aluno, futuro professor, deve ser estimulado a tomar decisões sobre o rumo de suas pesquisas e de suas produções, procurando sempre *manter um contato estreito com a sua poética pessoal*. É também necessário insistir nas pesquisas sobre a complexidade da reserva cultural formadora da identidade. Faz parte do processo de educação em arte a compreensão e a identificação das várias camadas culturais que se sobrepõem e se movimentam de maneira hierárquica tanto na constituição do sujeito quanto na coletividade. (COUTINHO, 2008, p. 156, grifos nossos)

Tal encaminhamento torna evidente e necessária a percepção da identidade artística do professor em sua prática docente, uma vez que suas produções dialogam com diversas camadas de sua reserva cultural, as mesmas que atuam sobre sua prática pedagógica, suas escolhas de conteúdos, metodologias, valores, estratégias etc. Coutinho (2008, p.157) complementa que: "A formação do professor de Arte tem, portanto, este caráter peculiar de lidar com as complexas questões da produção, da apreciação e da reflexão do próprio sujeito, o futuro professor, e das transposições das suas experiências com a Arte para a sala de aula com seus alunos."

Reelaborando perguntas: a Bagagem Artística

A partir da experiência com o Inventário Artístico-Metodológico, pensei em adaptações que poderia realizar para a turma de Estágio em Espaços Culturais. Considerei pertinente preservar algumas perguntas da sequência original, porém foi necessário modificar outras, direcionando o exercício reflexivo para os conceitos que seriam discutidos na disciplina, que desenvolveria pesquisa e carga horária tanto em escolas quanto em espaços de educação não formal, concomitantemente. Realizadas algumas leituras, adaptei o inventário na proposta de Bagagem Artística.

Uma leitura importante que inspirou muitas perguntas para minha proposta foi o livro "Mediação cultural para professores andarilhos na cultura" (2012), de Miriam Celeste e Giza Picosque. Conceitualmente rica e abrangente, a obra discute entre vários assuntos o conceito de mediação cultural, para além da prática desenvolvida pelo educador atuante em museus, galerias e outros espaços; para as autoras, muitos (ou muitas coisas) podem ser agentes mediadores dos nossos encontros com arte e cultura. Pessoas, lugares, materiais educativos, acontecimentos, provocam experiências que nos marcam e formam nossa bagagem cultural. O termo "bagagem" fora oriundo do título da subseção "O que trazemos da viagem em nossa bagagem?" (CELESTE; PICOSQUE, 2012, p. 14). Para as autoras:

> Muitas marcas são deixadas por pais, tios, avós, irmãos mais velhos, amigos, professores, artistas, ... nos nossos primeiros contatos com a arte. Outras marcas também são deixadas por livros, personagens de TV, filmes, peças infantis, concertos, pelas obras que vão se fazendo parte do nosso acervo de imagens, pelas visitas aos museus, por alguns momentos especiais. Todos de modo favorável ou não, nos ajudam a construir nossas primeiras impressões do mundo da arte, alimentando a ampliando nossa própria cultura. (Idem, 2012, p. 24).

A percepção das "marcas" deixadas em nós pode às vezes passar despercebida, porém cabe ao professor identificar a bagagem cultural de seus alunos para melhor estabelecer estratégias de ensino. Tornar-se ele mesmo consciente de sua própria bagagem é um procedimento fundamental, uma experiência que fortalece sua prática com os alunos e a construção identitária que faz de si mesmo. Agregando essas e outras considerações, voltadas para o contexto dos museus, espaços culturais, coleções, elaborei as seguintes perguntas ou comandos: Quais as tuas primeiras experiências com arte que mais te marcaram (Figura 1)? Você colecionava algo ou ainda coleciona? Que sentimentos ou histórias elas preservam em você? Mostre e conte sobre um lugar que você visitou e nunca esqueceu.

Fig 1. Página do caderno de J. B, sobre as primeiras experiências com arte.

Fonte: J.B (2019)

Em diálogo com a reflexão das autoras, encontrei no livro "Roube como um artista" (2013), de Austin Kleon uma correlação com a consciência da própria bagagem, porém mais voltada para a esfera da produção artística. Essa leitura apresenta dicas sobre criatividade, me senti à vontade para "roubar" do autor o seguinte comando, com uma pequena adaptação: Produza sua árvore artístico-genealógica. Trata-se de cercar-se das próprias referências artísticas e pesquisar as origens dessas referências, as pessoas que as inspiraram, de modo que o sujeito criador se sinta parte de uma linhagem criativa:

> Suba nos galhos de sua própria árvore genealógica (...) mastigue um pensador – escritor, artista, ativista, alguém exemplar – que você realmente ame. Estude o que há para se conhecer sobre esse pensador. Em seguida encontre três pessoas que esse pensador amou e descubra tudo sobre elas. Repita isso quantas vezes puder (...) Uma vez montada a sua árvore, é hora de fazer brotar seu próprio galho. (KLEON, 2013, p.24-25)

Uma consideração importante do autor é o reconhecimento dos artistas de referências como "mestres", que "(...) deixaram seus planos de aula em suas obras" (Idem, 2013, p.25). Ele se refere a um princípio relevante do campo da arte, que se trata de conhecer os códigos pelos quais o artista trabalhou a relação entre forma e conteúdo em suas obras, resultado de uma engenhosidade em combinar determinadas configurações de formas, tamanhos, sentidos, dentro de uma determinada materialidade e linguagem artística. A relação entre forma e conteúdo é assunto do interesse de Elliot Eisner, que revela um importante paralelismo com a educação:

> Os artistas aprenderam a pensar em materiais como os tubos de néon e plástico, cor de brilho de dia e aço de napa, materiais que tornam realidade formas que o próprio Leonardo da Vinci não podia ter entendido. Cada material novo oferece-nos novas restrições e despesas e, no processo, desenvolve os modos sobre os quais nós pensamos. Há aqui uma lição a ser aprendida quanto aos modos em que nós desenhamos os currículos e os tipos de materiais. Nós fazemos com que os alunos possam trabalhar com eles. As decisões que fazemos sobre tais questões têm muito a ver com os tipos de mentes que nós desenvolvemos nas escolas. (...) Os tipos de mentes que nós desenvolvemos são profundamente influenciados pelas oportunidades de aprender que a escola fornece. E este é o propósito das minhas observações acerca daquilo que a educação pode aprender das artes. (EISNER, 2008, p.14)

Por esta perspectiva, trabalhar conteúdos teóricos da disciplina de estágio, conceitos e abstrações através da expressão artística pode conduzir os alunos a outros modos de pensar os

próprios conceitos, redimensionando-os conforme suas experiências pessoais, com os materiais que tem à disposição, podendo chegar a descobertas instigantes.

Acrescentei à proposta da Bagagem perguntas/comandos muito semelhantes aos questionamentos que faço para a escrita do relatório de estágio, mas as respostas deveriam ser ilustradas, como: Mostre uma imagem de como te sentes antes de iniciar uma regência. Liste e mostre três coisas que você adquiriu enquanto estagiário. O que te inspira na docência?

Encaminhamentos e resultados

Encaminhei o roteiro de perguntas/comandos da Bagagem Artística para os alunos logo no primeiro encontro do semestre, juntamente com o plano de ensino. Os alunos ficaram bastante entusiasmados e surpresos, pois estavam acostumados a fazer somente a leituras e resenhas, além da atuação em sala de aula das escolas. O material a ser utilizado no caderno era livre, bem como o formato ou tipo de encadernação. Aqueles que não tivessem afinidades com desenho e pintura poderiam explorar outros meios, como fotografia e colagem (Figura 2).

Fig 2. Exemplos de páginas do caderno de A. L. F.

Fonte: A.L.F. (2019)

Dediquei o encontro seguinte para falar sobre o livro de artista e mostrar alguns exemplos, a fim de contextualizar artisticamente a proposta. Os alunos tiveram um prazo de duas semanas para apresentar o caderno, pois a intenção era socializar a produção ao longo da disciplina, relacionando o conteúdo das respostas com as leituras e experiências, algo que foi bastante significativo e envolveu sobremaneira a participação deles nas aulas. A discente M. S. expressa sua opinião da seguinte maneira:

> A matéria de Estágio Supervisionado estaria entre essas matérias teóricas, porém trouxe algo novo ao envolver a criação de um caderno de artista, onde foi possivel que trabalhássemos nossa criatividade e conhecimentos em algo presente na sala de aula, conforme o conteúdo proposto. (…) fez com que os assuntos debatidos em sala fossem assimilados mais rapidamente,uma vez que

> nossa mente esta mais relaxada. Outro fato importante na produção dos cadernos foi o fato de podemos trocar durante alguns dias com os amigos e saber como criavam e pensavam sobre determinada coisa. Além (…) de podermos, ao fim da produção, realizar uma exposição. A exposição foi algo positivo tanto para a nossa turma que pôde expor e conhecer o trabalho dos outros colegas de turma e também para os outros alunos de turmas e cursos diferentes que pôde entrar em contato com essa produção. (informação verbal)[3]

Sobre a exposição mencionada, ao final da disciplina propus que fizéssemos uma mostra no *hall* do prédio anexo do Atelier de Artes, uma prática comum entre as disciplinas de laboratório e experimentação artística, porém nada habitual de Estágio Supervisionado. Alguns alunos tiveram dificuldades em completar a carga horária, estes ficaram responsabilizados pela exposição: recolheram os cadernos de toda a turma, elaboraram um cartaz, texto e fizeram divulgação e a montagem – tarefas que dialogam bastante com a dinâmica de alguns espaços culturais. Apesar de ter a duração de um dia somente, a exposição atraiu bastante a curiosidade e a admiração do público frequentador da faculdade (Figura 3).

Fig 3. Registros da exposição Bagagem Artística.

Fonte: Brisa Nunes, 2018.

A exposição encerrava, portanto, a disciplina e o ciclo de realização do estágio para a maior parte da turma. Como avaliação, ainda solicitei dos alunos a entrega de um relato de experiências, com o foco no Estágio em Espaços Culturais, mas que envolvesse o aprendizado na licenciatura de maneira geral, além dos documentos comprobatórios da carga horária. Penso que tais aspectos não poderiam ser negligenciados, até mesmo pelo caráter obrigatório da comprovação de horas, bem como a escrita acadêmica ainda é a principal linguagem para acessar o meio científico. Por outro lado, a experimentação poética provocou neles uma vivência única que agregou um fator emocional ao aprendizado, conforme revela a entrevista com a discente J. B:

[3] Informação verbal concedida em entrevista pela discente M. S. em 13/08/19.

> Eu fiquei muito feliz em poder construir o caderno "pra" uma atividade dentro da disciplina, porque quando eu entrei no curso, a primeira coisa que me fez botar as mãos na massa foi exatamente um caderno, logo na semana do calouro. A gente fez várias atividades e a primeira que eu fiz foi uma oficina de caderno. (...) foi muito legal mesmo trabalhar com caderno e mais ainda dentro da disciplina, porque a gente precisava responder alguns questionamentos, aprimorar nossa criatividade, levar adiante tudo o que a gente tinha como bagagem artística, como bagagem da licenciatura, até mesmo a nossa perspectiva sobre o que é ser um professor, sobre aquilo que a gente quer ser, sobre aquilo que a gente quer transmitir para os nosso futuros alunos. Então foi muito acolhedor poder trabalhar em algo desde o zero, adicionar imagens, adicionar as nossas palavras, transformar aquilo como se fosse numa caixinha assim... de várias informações (...). (Informação verbal)[4]

Outros alunos aproveitaram a experiência para não apenas lançar um olhar sobre suas memórias, mas também vislumbrar o futuro, traçar metas e redefinir interesses, especialmente no que tange à escolha do tema de TCC e possibilidades para a pós-graduação. Assim expressa a discente A.L.F. no seguinte trecho de entrevista:

> (...) Como experiência própria posso relatar que no ano anterior não fui a frente em tentar o mestrado, pois este exigia essa bagagem artística e eu não sabia nem por onde começar. Foi aí que quando iniciou o semestre e fui surpreendida com esta proposta na matéria de estágio, o que para mim só veio a acrescentar. Afinal, agora teria não só uma explicação de como seria, mas também dicas e o que não esquecer de colocar nesta bagagem artística. Outro fato importante é que a realização deste caderno nos fez adentrar em nossa poética, em nossa evolução dentro das Artes e nos aprofundar mais em nós mesmos, um verdadeiro autoconhecimento proposto em tempos em que precisamos nos lembrar do motivo pelo qual escolhemos o curso de Artes Visuais para a realização do TCC. (Informação verbal)[5]

Considerações Finais

Ainda que tenha ocorrido um distanciamento da proposta e dos desdobramentos do curso de Metodologias Ativas, ter vivenciado no curso a produção do meu inventário me forneceu a experiência necessária para delinear algo diferente no contexto dos meus alunos. Nesse sentido, o mesmo processo pode ocorrer com eles, de modo a pensarem em propostas que gerem vínculos de afeto entre teorias, práticas e poéticas.

Tal ensejo requer do professor uma atitude semelhante a de um artista diante do processo de criação de uma obra: aceitar as incertezas e lidar com os efeitos inesperados, considerar

[4] Informação verbal concedida em entrevista pela discente J.B. em 14/08/19.
[5] Informação verbal concedida em entrevista pela discente A.L.F. em 15/08/19.

desdobramentos nem sempre previstos. Eisner (2008, p.7), criticando a educação contemporânea sustentada pelo conhecimento cientificamente fundamentado, se refere ironicamente à liberdade artística como "(...) um convite à irresponsabilidade profissional", que por sua vez gera novas formas de pensar e foge da tendência industrial uniformizante. Curiosamente, muitos cadernos apresentaram desvios nas perguntas/comandos, conforme os interesses do aluno em mostrar o que lhe pareceu mais interessante.

Existia ainda o encaminhamento de que eles utilizassem o próprio caderno como diário de bordo do estágio, um espaço para fazer anotações e imagens sobre toda a vivência. Outra observação era que eles trocassem os cadernos entre duplas e fizessem sugestões de um artista e de um lugar/espaço cultural para conhecer, conforme as inclinações encontradas na Bagagem do colega. Porém o semestre atribulado de paralisações e feriados nos levou a ter poucos encontros, não sendo possível realizar metade dos planos, porém vejo como possibilidades cabíveis em momentos futuros, podendo ser melhor estruturadas.

Concluo desta experiência que é possível encontrar interseções entre a atividade teórico-reflexiva e a artística. As principais discussões em torno dos estágios supervisionados se voltam para o quanto eles proporcionam reflexões pertinentes entre aquilo que é ensinado na teoria e os desafios da prática. Meu ensejo é que essa experiência encontre ressonância nos futuros professores, de modo que os fortaleça em sua identidade docente e possam imaginar a sala de aula como um espaço de criação e suspensão de fronteiras para o conhecimento em arte.

Referências

BRASIL. **Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 3-4, 26 set. 2008.

COUTINHO, Rejane G. A formação dos professores de artes. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2008.

EISNER, Elliot E. **O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?** Currículo sem Fronteiras, v.8, n.2, pp.5-17, Jul/Dez 2008. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf> Acesso em 15/08/2019.

KLEON, Austin. **Roube como um artista**: 10 dicas sobre criatividade. Trad. De Leonardo Villa-Forte. Rio de Janeiro: Rocco, 2013.

MARTINS, Miriam Celeste; PICOSQUE, Giza. Mediação cultural para professores andarilhos na cultura. São Paulo: Intermeios, 2012.

FORMAÇÃO / ATUALIZAÇÃO / ENCONTRO COM EDUCADORAS E EDUCADORES DE ARTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Fernando Bueno Catelan[1] – UNESP/ Grupo de Pesquisa Performatividades e Pedagogias

Resumo
Este trabalho apresenta um relato de experiência dos encontros de formação continuada, promovidos pela rede municipal de São Bernardo do Campo, com as educadoras e os educadores de arte da Educação de Jovens e Adultos. O foco da pesquisa foi de dialogar com os contextos de formação e de conhecimentos a respeito dos diversos momentos do ensino da arte no Brasil. Os encontros visaram analisar as práticas de aulas e observar a percepção, destes profissionais, a respeito do contexto que os trouxe até o ensino de arte, hoje. Ao refletirmos sobre as práticas desenvolvidas questionamos se estamos propondo e realizando algo novo, ou apenas reproduzindo práticas antigas, com trajes novos.
Neste sentido, as educadoras Profa. Dra. Rejane Galvão Coutinho e a Profa. Dra. Ana Mae Barbosa foram fundamentais para a estruturação das formações e que seus conhecimentos serão utilizados, neste artigo, como referências teóricas.
Palavras-chave: Ensino de artes. Histórias. Formação Continuada.

Introdução

A partir de 2009, embasada nas concepções de educação do Professor Paulo Freire, a prefeitura de São Bernardo do Campo, iniciou a ampliação da oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município; baseando-se em princípios de uma educação popular ao longo da vida, com os cursos para alfabetização, elevação de escolaridade e de ensino profissional. No período, foram produzidas diversas publicações que nos possibilitaram entender concepções e práticas da EJA da rede municipal. Em 2010, foi apresentada as "Diretrizes Curriculares da EJA" e, a partir 2013, cinco "Práticas Pedagógicas: experiências e vivências em EJA": 2013; 2014; 2015 e duas em 2016.

[1] Ator, Educador, Pesquisador, Diretor Teatral e Iluminador. Mestre em Artes pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP/SP. Bacharel em Direção Teatral (2007) e Licenciado em Artes Cênicas (2006) pela Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP/MG. Iniciou sua trajetória na linguagem teatral, em 1988, com teatro de bonecos, e é professor de teatro em cursos livres desde 1995. Desde de 2008 atua como professor de arte no Ensino Médio do Colégio Ábaco, e na Educação de Jovens e Adultos – EJA, na rede municipal de ensino em São Bernardo do Campo/SP. Atualmente é representante do Estado de São Paulo da Federação dos Arte-Educadores do Brasil – FAEB. fernandocatelan@yahoo.com.br

Para que a concepção fosse difundida, além dos materiais já produzidos, foram realizadas diversas formações continuadas com educadoras e educadores, pelo menos uma vez por mês, agrupados por áreas de conhecimento. No ano de 2016, fui responsável em organizar e mediar os encontros formativos de arte.

A formação de artes da EJA/SBC encaminhou-se no sentido de dialogar com as práticas dos educadores e educadoras, com um foco muito mais voltado na análise crítica relacionada ao percurso do ensino das artes nas escolas.

> A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. (IM-BERNÓN, in. Formação docente e profissional. 2001 p.48-49).

Gostaria de chamar os encontros, de formação continuada, de "Atualizações", pois assim como foi compartilhado pela Profa. Dra. Ana Mae Barbosa, na defesa da tese da Profa. Dra. Maristela Sanche Rodrigues, a utilização deste termo esta em consonância com a proposta de atualizações de Paulo Freire - quando foi secretário de educação na cidade de São Paulo - pois considerava já formados os professores e professoras. Desta forma, compartilho desta ideia, bem como, na época das atualizações de Paulo Freire. Propus a alteração para toda a rede, porém defendeu-se a compreensão da formação continuada por se alinhar com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

Primeiros encontros

Nos primeiros encontros discutimos as diversas possibilidades de se abordar o ensino das artes que já tivemos ao longo da história oficial do Brasil. Para isso, foram utilizados como base nas discussões dois textos, de fundamental importância sobre o tema. O primeiro foi o artigo da Profa. Dra. Rejane Galvão Coutinho: "Qual o lugar da arte na educação?" de 2006, no qual provoca as educadoras e educadores com a pergunta, que dá o título ao texto, e apresenta as possíveis repostas a essa pergunta, levando-os a tentar indicar quais dessas respostas aproximam-se mais de suas práticas:

> Qual o lugar da arte na educação? [...] A primeira resposta poderia ser: é o lugar da formação do gosto para apreciação da Arte e a consequente elevação do 'espírito'[...] Uma segunda resposta situa que: é um lugar de instrumentalização e profissionalização para o mundo do trabalho [...] Uma terceira resposta [...] um lugar para o desenvolvimento da criatividade, da imaginação e da sensibilidade através da expressão de sentimentos e ideias nas linguagens artísticas [...] podemos formular a seguinte resposta: é o lugar da arte como conhecimento, enquanto expressão e cultura de um povo, com suas complexas redes de relações e de valores. (COUTINHO, 2006, p.39-44)

Após um extenso debate sobre o que se pensavam sobre essas abordagens, foi apresentado o quadro elaborado por Everson Melquiades Araujo Silva[2], que sintetiza o segundo texto utilizado na formação "Tendências e concepções do ensino de arte na educação escolar brasileira: um estudo a partir da trajetória histórica e sócio epistemológica da arte/educação" (SILVA; ARAÚJO, 2016).

Fig 1. Abordagens e concepções do ensino das artes no Brasil

PRÉ-MODERNISMO			MODERNISMO				PÓS-MODERNISMO
Século XVI ao Século XIX			Século XX				Século XXI
Arte Como saber e técnica			Arte como expressão			Arte como atividade	Arte como cultura
1549	1808	1870	1914	1922	1948	1971	1980
Missão Jesuítica	Missão Artística Francesa	Liberalismo Positivismo	Pedagogia experimental	Semana de Arte Moderna	Movimento Escolinhas de Arte	LDB 5692/71	Movimento organizado de Arte Educação
365 anos			66 anos				36 anos

A observação e estudo dos períodos históricos foi um momento de grande interesse dos educadores e educadoras; percebi que, para muitos, essa era a primeira vez que tinham contato com um olhar sistematizado sobre a história do ensino das artes.

A soma das reflexões, referentes aos textos da Profa. Dra. Rejane e do Prof. Dr. Everson, provocou uma profunda análise pelos educadores sobre suas práticas, levando-os a pensar que tipo de abordagem eles adotam em suas aulas que, sem saber, estão vinculados a uma ideologia que eles desconheciam. "Os professores de arte, escravizados pelo 'novo', estão aceitando métodos conservadores mistificados por máscaras modernas, devido à falta de conhecimento sobre o passado e à ignorância teórica" (BARBOSA, 2015, p.37).

Após esse momento, passamos a refletir sobre as relações existentes entre John Dewey, Paulo Freire e Ana Mae, o que nos levou à abordagem triangular. Essa relação entre esses

[2] Este quadro foi adaptado: o termo "Arte como conhecimento" foi alterado para "Ate como Cultura", que é um dos eixos da EJA/SBC.

pesquisadores foi, para muitos, uma novidade. Na EJA/SBC o nome de Ana Mae era desconhecido, por boa parte da chefia da secretaria de educação, e que nos leva relacionar que o pensamento deles necessitava do diálogo do ensino das artes em uma perspectiva que coloca arte como conhecimento significativo para o pensamento crítico-libertador, de Paulo Freire, e que é a principal diretriz da EJA/SBC.

Essa relação se prova pela fala de Ana Mae: "[...] meu entusiasmo por John Dewey, aprendido com Paulo Freire nos anos em que com ele estudei e convivi no Recife [...]" (BARBOSA, 2015, p.16). Portanto, entender essas ligações nos leva a mesma compreensão proposta por Paulo Freire sobre a Abordagem Triangula "[...] leitura de mundo, conscientização crítica a partir da contextualização da realidade dos(as) educando(as), e agir para transformar, ou seja, fazer [...]" (BENELLI, 2011). Desta forma, nos leva a uma "[...] pedagogia contemporânea caracterizada pelo questionamento. Tanto a pedagogia do questionamento como a pedagogia cultural conduzida pelos teóricos e ativistas da educação de hoje devem muito a John Dewey, Paulo Freire e Vigotsky" (BARBOSA, 2015, p.19).

Investigação das próprias histórias

Em um segundo momento, senti a necessidade de realizar atividades práticas de criação artística; assim, propus aos educadores e as educadoras a contar um pouco da sua história de vida e os caminhos que foram percorridos até chegarem a serem educadores e educadoras de artes, de modo criativo. Levei diversos materiais como papéis, lápis, massinha de modelar, revistas, tesouras e colas, e orientei-os para que realizassem uma atividade plástica, ou musical, ou poética, de modo a expressarem a sua história de vida. Em um processo curioso e investigativo, não necessariamente verbalizado, buscou-se investigar as histórias de modo criativo.

> A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (FREIRE, 2015, p.33).

Foi um momento bastante agradável, e como disparador do processo assistimos ao *trailer* do filme "Loving Vincent" (WELCHMAN, 2016). Após um tempo de elaboração todos

e todas apresentaram; neste momento, foi possível nos aproximarmos das histórias de cada um/a e entendermos os percursos traçados para as suas formações.

Fig2. Registro do trabalho prático de apresentação de suas histórias de vida

Fonte: Arquivo pessoal.

Neste processo pudemos nos aproximar das histórias pessoais de cada um, além da possibilidade de alinhar os próximos encontros.

Em seguida, refletimos sobre a cultura erudita, a cultura popular e a cultura de massas (indústria cultural), além de pensarmos sobre como podemos, e devemos, trabalhar com essas estruturas nas aulas de arte. Para essa conversa usamos como base o texto "Imaginando um futuro para a educação artística" (AGUIRRE, 2009, p.157-186). Este texto ajudou-nos a refletir sobre como devemos articular as manifestações artísticas "canônicas" com as que são produzidas hoje, além de abordarmos como tratar sobre esses temas em sala de aula.

Arte como Cultura / Conhecimento

Nos vários encontros, os educadores e educadoras foram provocados/as a pensarem sobre o currículo que temos e o como podemos construir-lo. Trouxe para nossa conversa as diretrizes Curriculares da EJA/SBC (2012), as Propostas Curriculares de artes da EJA - do

governo federal (Brasil, 2002) - e a segunda versão da BNCC[3] (2016). Na perspectiva de discutirmos os objetivos propostos nos documentos, entendendo que [...] a sala de aula libertadora é exigente, e não permissiva. Exige que você pense sobre as questões, escreva sobre elas, discuta-as seriamente (FREIRE; SHOR, 2008, p. 25).

Nas diretrizes curriculares, da EJA de São Bernardo, não temos a arte sendo tratada com a terminologia "Arte", mas sim, em uma perspectiva de Cultura.

> O respeito à cultura é importante para conhecer e valorizar toda a diversidade, compreender e acolher as identidades sociais, favorecendo a construção da cidadania. A escola é o espaço, onde a pluralidade cultural se manifesta, e dessa maneira a educação tem o papel de considerar a importância dessa diversidade para a produção de conhecimento.
> A cultura deve ser entendida como as diferentes formas de criação da sociedade, compreendendo a produção tanto ética, quanto estética. Assim, pode-se considerar que os conhecimentos característicos de um tempo histórico e de um grupo social trazem a marca das razões, dos problemas, das necessidades e das possibilidades que motivam o avanço do conhecimento nessa sociedade.
> A escola precisa entender a cultura como as diferentes possibilidades de apreciação, manifestação e criação do grupo ao qual o/a educando/a pertence (Diretrizes Curriculares da EJA, 2012, p. 44).

Compreendo não haver problema em dar essa abordagem aos conteúdos de artes nessa perspectiva cultural, isso se alinha ao que já aviamos estudado com o texto "Imaginando um futuro para a educação artística" (AGUIRRE, 2009, p.157-186). Ana Mae também aborda este aspecto, se relacionarmos as suas propostas aos objetivos da Educação de Jovens e Adultos "a educação cultural que se pretende com a Proposta Triangular é uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, com a mediação do professor, acerca do mundo visual e não uma 'educação bancária'" (BARBOAS, 1998, p. 40).

Outro ponto apresentado foi a característica interdisciplinar inerente às aulas de arte e que elas devem ser constantemente observadas e colocadas em prática, em todos os conteúdos trabalhados em aula.

> O estudo da interdisciplinaridade como abordagem pedagógica é central para o ensino de arte. A arte contemporânea é caracterizada pelo rompimento de barreiras entre o visual, o gestual e o sonoro. O happening, a performance, a bodyart, a arte sociológica e ambiental, o conceitualismo e a própria vídeo art são algumas das manifestações artísticas que comprovam uma tendência atual

[3]Na época dos encontros, essa era a ultima versão disponibilizada pelo MEC e que foi totalmente alterada após o golpe, que levou ao *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff.

> para o inter-relacionamento de diversas linguagens representativas e expressivas. Portanto, pelo isomorfismo organizacional, a interdisciplinaridade deve ser o meio através do qual se elaborem os currículos e a práxis pedagógica da arte (BARBOSA, 1984, p. 68).

Após estudarmos as bases que nos norteiam nas diretrizes curriculares da EJA/SBC, propus uma dinâmica, em que eu recortei, embaralhei e distribui para cada um, em papeis, os objetivos presentes na Proposta Curricular de artes da EJA do governo federal (Brasil, 2002) e, também, na BNCC (2016). Lemos os objetivos e pedi para que colássemos os papeis em uma cartolina, de modo a relacionarmos uns com os outros por temática.

Neste encontro, percebi que os educadores e educadoras não estavam entendendo do que se tratavam os objetivos, de forma a não os relacionar com seus conhecimentos ou práticas. Precisamos refletir mais sobre as formações acadêmicas dos/as nossos/as professores/as, pois aqui ficou evidente uma carência dos educadores e educadoras de artes, no que se referem a conteúdos teóricos que possam ajudá-los a contextualizarem suas práticas, e assim, avaliarem, criticamente, os seus trabalhos.

Considerações finais

Os encontros relatados neste trabalho foram muito especiais, pois tive à oportunidade de dialogar com amigos e amigas, companheiros e companheiras de trabalho. Foi revelador perceber que para muitos era a primeira vez que eles/as estavam ouvindo sobre a história do ensino das artes. Conseguimos dialogar, nesse sentido, de pensarmos como chegamos até aqui e o que estamos fazendo nas nossas práticas de aulas, como também, refletirmos para onde se encaminha o nosso futuro.

Foi muito importante refletir, neste trabalho, sobre esses momentos de atualizações, em que tive a oportunidade de coordenar esses encontros com os educadores e educadoras de arte da EJA na cidade de São Bernardo do Campo. Espero que essas reflexões, dessas práticas, contribuam para discutirmos nossas abordagens do ensino da arte nas escolas, bem como estimule a promoção de mais atualizações e reflexões sobre como nossos professores e professoras estão chegando às aulas, depois de suas formações acadêmicas.

Referências

AGUIRRE, Imanol. **Imaginando um futuro para a educação artística**. In: Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa. Irene Tourinho, Raimundo Mar-tins (Orgs.). Santa Maria: Ed. da UFSM, p.157-186, 2009.

BARBOSA, Ana Mae. John Dewey e o ensino da arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 2015.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação: conflitos e acertos. São Paulo: Max Limond, 1984.

BENELLI, Anderson. **Reflexões sobre a Abordagem Triangular**. 2011. Disponível em: <http://andersonbenelli.blogspot.com.br/2011/02/reflexoes-sobre-abordagem-triangular.html>. Acesso em 07set 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos:** segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: volume 3. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Proposta Preliminar, Segunda Versão Revista. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec. gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 20 jun 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2015.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

SILVA, Everson Melquiades; **ARAÚJO**, Clarissa Martins. **Tendências e concepções do ensino de arte na educação escolar brasileira:** um estudo a partir da trajetória histórica e sócio-epistemológica da arte/educação. Disponível em: <http://30 reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/GE01-3073--Int.pdf>. Acesso em: 25 abr 2016.

WELCHMAN, H. **Loving Vincent** (*Trailer*). Polônia: StudiosBreakthruFilmsandTrademarkFilms. Disponível em: https://youtu.be/47h6pQ6StCk. Acesso em: 30 mai 2016.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE VISUAIS EM MATO GROSSO DO SUL: ÁREA EM CRESCIMENTO?

Caroline Sousa de Carvalho[1] – UFMS
Vera Lúcia Penzo Fernandes[2] – UFMS

Agência Financiadora: UFMS

Resumo
O estudo aqui apresentado faz um recorte sobre a formação de professores para auxiliar na explicitação dos determinantes da organização do trabalho pedagógico dos professores de artes visuais, tendo como objetivo mapear os cursos de Licenciatura em Artes Visuais, em Mato Grosso do Sul, sendo um desdobramento de pesquisas em andamento. A partir dos princípios da pesquisa quanti-qualitativa, foi realizada a coleta de dados sobre a oferta de cursos de Licenciatura em Artes Visuais e suas características organizativas, que envolvem desde, carga horária para integralização, modalidade de ensino, quantidade de vagas até o tipo de instituição de ensino. Os resultados obtidos apontam para a ampliação da oferta dos cursos de formação de professores de Artes Visuais, sobretudo no setor privado, com aumento do que se pode chamar de mercado educacional, o que se manifesta predominante nas ofertas dos cursos na modalidade à distância e no fechamento de cursos presenciais em Mato Grosso do Sul. De fato, observamos um grande crescimento da oferta dos cursos na modalidade à distância por IES de categoria administrativa privada, nos últimos 3 anos.
Palavras-chave: Formação de professores. Ensino de Artes Visuais. Educação a Distância.

Introdução

O texto deriva do plano de trabalho de Iniciação Científica Professores de artes visuais em Mato Grosso do Sul: formação e atuação profissional, iniciado em agosto de 2018 e finalizado em julho de 2019, vinculado ao projeto de pesquisa A organização do trabalho pedagógico do professor de artes visuais em Mato Grosso do Sul. O estudo aqui apresentado faz um recorte sobre a formação de professores para auxiliar na explicitação dos determinantes para a organização do trabalho pedagógico, tendo como objetivo mapear os cursos de Licenciatura em Artes Visuais em Mato Grosso do Sul, para então aprofundar estudos sobre o trabalho pedagógico de professores de Artes Visuais que atuam na rede básica pública. Desta maneira, apresentamos o desdobramento de pesquisas em andamento, por meio da atualização

[1] Graduanda em Artes Visuais (licenciatura), UFMS. Bolsista de Iniciação Científica. ycarolcarol@gmail.com
[2] Professora Adjunta do curso de Licenciatura em Artes Visuais, UFMS, líder do grupo de pesquisa Ensino e aprendizagem em artes visuais CNPq/UFMS, membro do Observatório de Formação de professores de Arte. vera.penzo@ufms.br

dos dados coletados em 2016. Tais informações compõem o banco de dados do Observatório de Formação de Professores de Arte, alocados no Laboratório de Ensino de Artes Visuais (LENAV).

Com base na pesquisa quali-quantitativa, foi realizado o levantamento bibliográfico sobre o objeto de investigação, posteriormente o trabalho de campo que consistiu em coleta de dados, por meio de documentos e informações disponibilizados em fontes digitais.

O recorte empregado neste texto foi delineado a partir dos resultados obtidos e apontam para a ampliação da oferta dos cursos de formação de professores de Artes Visuais, sobretudo no setor privado, com aumento do que se pode chamar de mercado educacional, o que se manifesta predominante nas ofertas dos cursos na modalidade à distância e no fechamento de cursos presenciais em Mato Grosso do Sul.

1. Abrindo os horizontes: questões conceituais e metodológicas

O estudo utilizou a abordagem de pesquisa quali-quantitativa, embasados em Gamboa (1995), Minayo (2001) e Lüdke e André (2008). A abordagem da pesquisa quali-quantitativa rompe com o dualismo epistemológico construído na ciência, despolarizando os paradigmas. O emprego dos termos matemáticos, por exemplo, na utilização dos dados, responde como influência do positivismo nas ciências sociais. Seguindo o enfoque dialético compreendemos a ciência como produto social e histórico, assim a compreensão e a explicação estão no mesmo processo, não há divisões.

As mudanças qualitativas estão ligadas às mudanças quantitativas. A utilização de dados expressos em números, quando interpretados e contextualizados à luz da dinâmica social, torna-se uma análise qualitativa. A dialética pressupõe a relação da quantidade como uma das qualidades dos fatos e fenômenos e busca encontrar na parte, a compreensão e relação com o todo e a interioridade e a exterioridade como constitutivas dos fenômenos (MINAYO, 2011, p. 25).

A primeira etapa foi o levantamento bibliográfico, no qual nos amparamos em leituras em torno do trabalho pedagógico promovidas por Fernandes (2016) e sobre aspectos historiográficos do ensino de artes (BARBOSA, 1975, 2005). Contribuem para as discussões sobre a formação de professores de Artes Visuais e as políticas públicas as pesquisas de Fonseca da Silva (2010). E para as discussões do panorama sobre a Educação na modalidade a Distância (EAD) no Brasil, os estudo de Giolo (2018), traça o caminho histórico dessa modalidade de

ensino no país, apresentando por quadros demonstrativos, os dados coletados ao longo de sua pesquisa acerca do ensino EAD. Agapito (2016) apresenta a discussão acerca da expansão e mercantilização do ensino superior, percorrendo desde a implementação de políticas privatistas durante a ditadura militar, passando pela consolidação das políticas neoliberais na educação durante o governo de FHC e chegando até os anos 2000.

A coleta de dados quantitativos foi realizada no período de dezembro de 2018 a julho de 2019, tendo como base o sistema de tramitação eletrônica dos processos de regulamentação de cursos de graduação (e-Mec), buscamos informações sobre a quantidade de cursos de licenciaturas Artes Visuais existentes em Mato Grosso do Sul, com ênfase nos seguintes indicadores: ano de credenciamento das IES; ano de credenciamento da IES para a modalidade EAD; ano de início de curso; histórico dos índices de avaliação dos cursos; total de vagas ofertadas; modalidade de ensino, se presencial ou a distância; polos presenciais (para cursos ofertados na modalidade à distância); distribuição de vagas por polos; a carga horária mínima dos cursos.

Os dados mais específicos sobre as IES, como o histórico e a estrutura curricular foram encontradas nos *sites* das IES e dos cursos, conforme informações disponíveis e foram considerados para a análise e cruzamento das informações.

Os dados aqui apresentados são o desdobramento estudos iniciados em 2016, quando Fernandes (2019) fez o mapeamento da formação de professores de Artes Visuais na Região-Oeste. Tais dados foram utilizados como referência para a coleta de dados em 2019.

Os dados de 2016 indicam que havia 8 cursos de licenciatura em Artes Visuais em Mato Grosso do Sul, sendo que em 2019 a quantidade de cursos saltam para um total de 20 cursos vinculados a 20 IES (Instituição de Ensino Superior) que oferecem cursos de Licenciaturas em Artes Visuais, nas modalidade presencial e à distância. É importante observar que contamos apenas os cursos que estão com a situação *ativo*, no e-Mec, assim, o único curso ofertado na modalidade à distância por instituição pública federal, cuja situação de funcionamento é *em extinção*, não foi incluído em nossos dados. Mas, o que significa esse crescimento tanto na oferta de cursos, quanto na quantidade de IES?

De fato, os dados coletados nos fornecem subsídio para investigar os determinantes sociais, culturais e econômicos que interferem e constituem os caminhos da formação docente e o mapeamento dos cursos de licenciaturas em Artes Visuais colabora para a construção de uma visão abrangente da realidade.

Após a coleta de dados realizamos o registro e a sistematização das informações, por meio de elaboração de planilhas de dados, produção de gráficos, que foram exaustivamente revisados e atualizados, de maneira a dar a máxima consistência aos aspectos quantitativos, isso permitiu que houvesse uma análise qualitativa das informações, em nível mais aprofundado, conforme exposição abaixo.

2. Conhecendo os horizontes: descrição dos dados

Nesta seção apresentaremos uma descrição das informações coletadas, no que se refere ao ano de credenciamento das IES, ano de credenciamento da IES para a modalidade EAD, ano de início de curso, histórico dos índices de avaliação dos cursos, total de vagas ofertadas, modalidade de ensino, polos presenciais (para cursos ofertados na modalidade a distância), distribuição de vagas por polos e a carga horária mínima dos cursos.

Conforme já anunciado, os dados do e-Mec em 2019, nos permitiu identificar 20 cursos de licenciatura em Artes Visuais em Mato Grosso do Sul. Tais cursos têm a data de início entre os anos de 1980 e 2019, sendo que 2 cursos iniciaram suas atividades na década de 1980, um ofertado pela IESCO 14 (pública federal) e outro pela IESO 28 (privada), ambos presenciais.

Registramos a existência de 3 cursos que segundo informações disponíveis em seus *sites* ainda não foram iniciados, sendo que 2 foram criados em 2019 e 1 em 2018, todos na modalidade a distância. Observamos, também, que existem 4 cursos presenciais que constam como *ativo* constam no e-Mec, mas não foram encontradas informações sobre estes no site das IES, são estas: a IESCO 7 localizada na cidade de Ponta Porã; a IESCO 28 (2019), em Dourados e o IESCO 8 na capital Campo Grande. Todos esses cursos eram ofertados na modalidade presencial, por IES privada, com ou sem fins lucrativos.

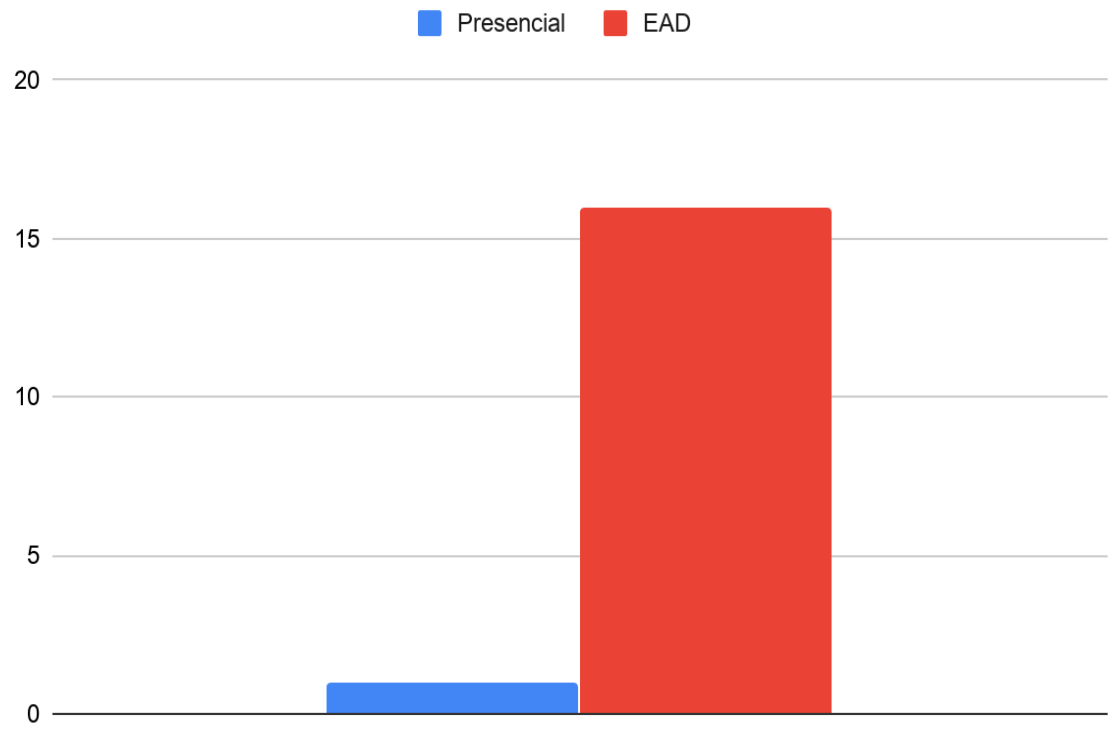
Os dados sobre as modalidades de ensino dos cursos apresentam o total de 16 pertencentes a modalidade à distância (EAD), todos ofertados por IES de categoria administrativa privada. Os cursos na modalidade presencial contabilizam 4 ao total, dentre os presenciais, como apontado anteriormente, apenas 1 se encontra em atividade.

O curso de Licenciatura em Artes Visuais da IESCO 14 (pública federal) se apresenta como o mais antigo, criado em 1980. O mais recente foi criado em junho de 2019, pela IESCO 17 (privada, com fins lucrativos).

A data de credenciamento das 20 IES estão entre o ano de 1970 e o início dos anos 2000. O ano de credenciamento EAD das IES variam de 2004 a 2016. A IESCO 2 realizou o

credenciamento em 2004, sendo a IES com maior tempo de credenciamento. A IESCO 6 se credenciou EAD em 2017, expressando o credenciamento EAD mais recente entre as IES que possuem credenciamento na modalidade à distância. A categoria administrativa privada se apresenta predominante nos dados coletados das IES, contabilizando 19 IES de categoria administrativa privada, sendo 9 de categoria administrativa privada sem fins lucrativos e 10 com fins lucrativos. Há apenas 1 IES de categoria pública e federal, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

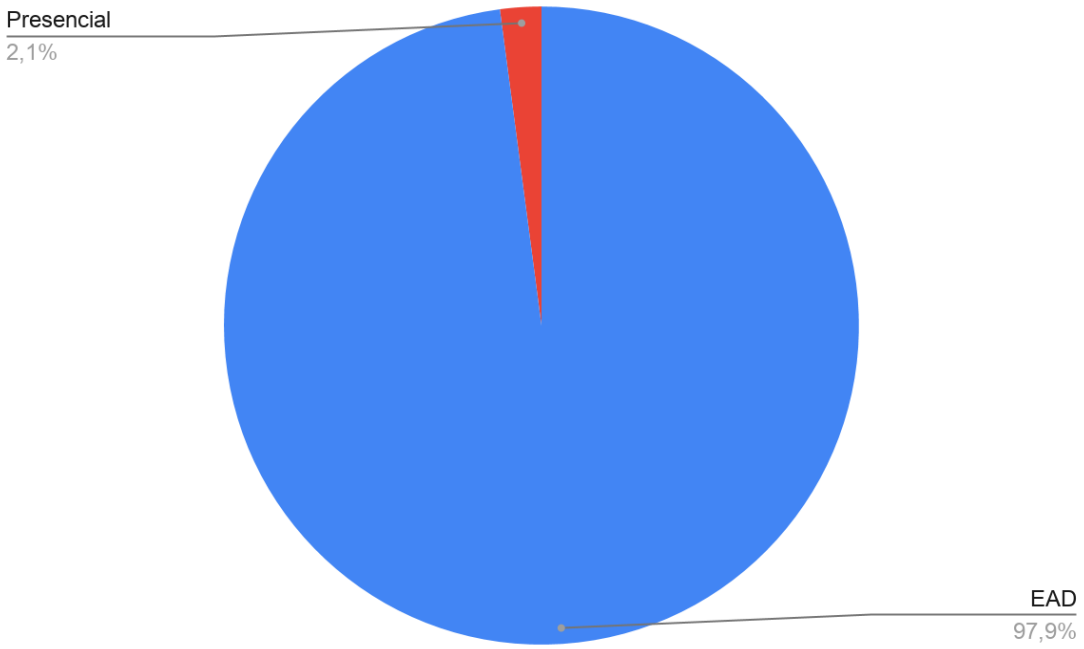
Gráfico 1: Cursos de licenciatura em Artes Visuais por modalidade de ensino, ativos em 2019



Fonte: E-mec e sites dos cursos

As vagas distribuídas por polos contabilizam o total de 1404 vagas ofertadas na modalidade à distância, variando de 1 a 120 vagas por polo. As vagas dos 4 cursos presenciais totalizam 210 vagas, alternando entre 30 a 80 vagas, mas de fato, só temos 30 vagas para cursos presenciais, vez que os demais não tem aberto processo seletivo. A IESCO 14 (pública federal) é a única na modalidade presencial que oferta vagas.

Gráfico 2: Vagas ofertadas nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais nas modalidades EAD e Presencial



Fonte: E-mec e sites dos cursos

Adentrando aos dados referentes à modalidade EAD, totaliza-se a existência de 110 polos em Mato Grosso do Sul, distribuídos entre o interior e a Capital do Estado, que ofertam cursos de formação de professores em Artes Visuais.

A carga mínima ou periodicidade dos cursos alternam entre 2800 horas a 3812 horas. Há 9 cursos que contém a carga mínima abaixo de 3200 horas, o que contraria o disposto na resolução n°1 de 2015/CNE, que preconiza que os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior devem conter no mínimo a carga horária de 3200 horas, com duração de 8 semestres, ou 4 anos.

Os dados coletados sobre histórico dos índices de avaliação dos cursos apresentaram a ausência de avaliação de 2 cursos ativos na modalidade a distância e dos 2 cursos que ainda não foram iniciados. As notas do índice de avaliação CC (conceito de cursos) dos cursos presenciais variam entre 3 a 4. Dos cursos ofertados pela modalidade EAD, 3 cursos contém a nota da avaliação CC entre 3 a 4, não constam o registro de avaliação do conceito de curso de 14 cursos EAD. O índice de Conceito Preliminar do Curso, 10 cursos EAD a nota varia entre 3 e 4, não há registro da avaliação CPC de 7 cursos EAD. O CPC de cursos presenciais variam entre 2 a 4.

As notas do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) de 10 cursos EAD variam entre 2 a 4. 7 dos cursos EAD não registraram a avaliação do ENADE. Os cursos presenciais estão todos avaliados, variando a nota entre 3 e 4.

3. Quais horizontes à vista?

O crescimento de cursos na modalidade a distância e o fechamento de cursos presenciais de licenciatura em Artes Visuais em Mato Grosso do Sul são apenas um pequeno exemplo do que vem ocorrendo nos últimos anos em nosso país, fato que tem início principalmente a partir da autorização do credenciamento de cursos EAD por instituições privadas, conforme prevê a medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997. Segundo Giolo (2018), a partir de 2002 já havia *milhares* de pedidos de credenciamento de IES e autorizações de cursos. O autor apresenta os percursos da consolidação da modalidade à distância no Brasil e nos mostra que a área de formação de professores contabiliza 40,43% das matrículas na EAD.

Diante deste cenário, uma pergunta que não quer calar: quais interesses estão envolvidos no crescimento na oferta de formação de professores na modalidade a distância?

Concordamos com Peters (2006) que conceitua a EAD como método de transmitir o conhecimento, competência, atitudes, que são racionalizadas pela aplicação de princípios organizacionais e da divisão do trabalho, construindo uma forma industrializada do processo de ensino e aprendizagem.

O fechamento de 3 cursos na modalidade presencial deixa evidente um processo de fragilização dos cursos presenciais e da própria formação de professores. Exemplo disso é o curso de licenciatura em Artes Visuais ofertada pela IESCO 28, criado em 1984, era o segundo curso com mais tempo de história na formação de professores de Artes Visuais em Mato Grosso do Sul, mas atualmente oferta o curso de Licenciatura em Artes Visuais como segunda licenciatura, voltado para portadores diplomas, com duração de 2 semestres, na modalidade EAD.

Giolo (2018) discorre sobre o desmonte dos cursos presenciais e as relações com a oferta de vagas EAD,

> [...] A maior parte dos polos de EaD não está situada em lugares onde inexistem instituições com oferta presencial. Ao contrário, os polos estão muito próximos das salas de aula presenciais. As próprias instituições que tradicionalmente ofertam cursos presenciais estão, progressivamente, fazendo ofertas a distância e fechando, ou mantendo perspectiva de fechar, as ofertas

> presenciais. Se tomarmos os cinco cursos mais representativos na EaD, responsáveis, em 2015, por 697.843 matrículas (50,1% do total), e os compararmos com sua oferta na modalidade presencial, poderemos perceber como o crescimento das matrículas em EaD corresponde a um decréscimo proporcional nas matrículas dos cursos presenciais. Esse fenômeno é muito preocupante, porque poderá representar um risco de desmonte não apenas desses cursos presenciais, mas das próprias instituições nos casos em que haja dependência financeira expressiva [...] (GIOLO, p. 89, 2018)

A ampliação dos cursos na modalidade à distância representa a predominância da categoria administrativa privada nas ofertas da modalidade de ensino. Conforme já exposto acima o único curso na modalidade à distância de IES de categoria administrativa federal em Mato Grosso do Sul, consta no e-Mec em situação de extinção. A redução de ofertas de cursos EAD por IES públicas é apontada por Giolo (2018, p. 93-94):

> No que tange à educação a distância, a crise econômica e, principalmente, as medidas tomadas no âmbito do Golpe Parlamentar, como a Emenda Constitucional n° 95, de 15 de dezembro de 2016, vão reduzir drasticamente as possibilidades da EaD pública. A educação a distância inverterá completamente a perspectiva inicial, quando toda a oferta era pública: passará a ser quase que exclusivamente privada. Ocorre que a educação a distância pública necessita de aportes específicos para operar, aportes sem os quais não há que se esperar a continuidade da experiência [...].

Notamos o fechamento de cursos presenciais ofertados por IES privadas de menor porte, como é o caso de 2 cursos que foram fechados e que estavam localizados no interior do Estado de Mato Grosso do Sul.

Os dados apontam para o crescimento de grandes empresas que encontraram na educação um ramo propício para investir, os impactos desse alastramento é expresso por Agapito (2016, p. 135):

> Dessa forma, infere-se que a relação dessas empresas educacionais com o Estado brasileiro é favorecida pela legislação brasileira na oferta dos serviços educacionais. Isso resulta em valorização do capital destes "gigantes da educação" em detrimento da extinção de IES privadas de menor porte (localizadas preferencialmente nos municípios dos Estados brasileiros) e, principalmente, do sucateamento das IES públicas federais.

Durante a coleta de dados, foi notada a oferta de cursos por IES de razões sociais diferentes, mas que possuem a mesma estrutura curricular e cujo polos presenciais estão localizados nos mesmos endereços/local. O decreto n° 9. 057 de 25 de maio de 2017, assinado

por Michel Temer, retira a necessidade dos polos de educação a distância de manter a infraestrutura física, tecnológica e de pessoal adequada aos projetos pedagógicos. O documento abre possibilidade para situações como a citada acima seja regularizada, não se sabe se as IES são pertencentes da mesma empresa ou são de IES distintas que formam um conglomerado de empresas do ramo educacional.

A partir do Decreto n° 9.057, como fica a formação de professores de Artes Visuais no ensino a distância sem a existência de um espaço físico para a realização de disciplinas?

As pesquisas acerca da mercantilização da educação brasileira registram o início do processo em 1964, as relações com o governo estadunidense e a ditadura militar são estreitadas, expressas através o acordo entre o Mec e a Agência dos Estados Unidos pelo Desenvolvimento Internacional (USAID).

O contexto impulsionou a abertura da iniciativa privada na oferta de serviços educacionais, construindo os alicerces necessários para uma política educacional privatista, com formação de professores tecnicista, fundamentada nas demandas do mercado de trabalho. As licenciaturas nesse período eram de curta duração, cursos profissionalizantes. A criação do curso de Educação Artística ocorre em 1973, dentro dessa conjuntura.

Os anos 90 marcam a consolidação das políticas neoliberais na educação, implementando programas que abrem espaço para o setor privado em Universidades Públicas, construindo parcerias com empresas privadas, flexibilização de leis para a construção da modalidade de ensino EAD. Essas ações direcionam a formação de professores para uma qualificação articulada à demanda do capital.

A formação de professores alinhada ao capital desqualifica o trabalho, resultando no processo de alienação do trabalho. Neste sentido, o sistema educacional é um dos mecanismos de controle do capital sobre o trabalho, através da regulamentação de leis que interferem na realidade social dos países subdesenvolvidos, dentre estes o Brasil (AGAPITO, 2016, p. 136).

As imbricações entre a formação de professores e as políticas educacionais foram buscadas para possíveis compreensões dos resultados, a área de formação de professores na modalidade à distância se apresenta em ampliação no estado de Mato Grosso do Sul. Quais são os interesses circundantes na área de formação de professores? E mais especificamente, quais os interesses na formação de professores de Artes Visuais?

Fonseca (2016) indaga sobre quais as estratégias são utilizadas na formação de professores nos países capitalistas, e qual o papel da legislação desempenhado nesse contexto.

As diretrizes educacionais defendidas em documentos internacionais, elaborados por organizações como UNESCO, UNICEF, ONU e o Banco Mundial, apresentam aspectos constituintes da mercantilização da educação, como: defesa da educação a distância, o fortalecimento de escolas e cursos universitários de caráter privado, estreitamento da relação público-privado, processo de aligeiramento na formação de professores

A formação de professores sob o viés neoliberal, situa a qualificação focada apenas para o mercado de trabalho, como aponta Agapito (2016, p. 136-37):

> A mercantilização da política de educação brasileira legitima uma lógica de consumo dos serviços educacionais privados que utiliza o discurso da qualidade, facilidade e praticidade na oferta dos cursos tecnológicos e superiores. Assim, os serviços ofertados no ensino superior, em sua maioria privados, são voltados para uma formação profissional imediatista e tecnicista em curto prazo e que contribui para a desregulamentação dos padrões salariais e gera uma mão de obra qualificada que irá compor o exército industrial de reserva.

A discussão sobre a formação de professores necessita abarcar outros sentidos, para além da perspectiva que está posta, consolidando a defesa por uma formação do sujeito histórico, que busca a constituição da emancipação e da autonomia. Os escritos de Gramsci explanam sobre o reconhecimento do professor enquanto intelectual orgânico, como apresentado por Hilleshiem e Fonseca da Silva (2018, p. 22):

> Na visão do professor como intelectual orgânico, propõe-se o espaço da escola e, portanto, da formação, como espaço de construção de outra lógica social, diferente da proposta pelo capital em que arte e os processos de formação estética, inclusive o modelo de gosto criado pela indústria cultural, sejam desconstruídos e colocados sob uma perspectiva emancipadora. Assim, concebe-se, aqui, a formação de professores como espaço de ampliação dos repertórios acerca da arte e seu ensino, da análise das dimensões do conhecimento teórico prático, das relações ideológicas e das soluções estéticas advindas do processo criador.

Considerações finais

Os horizontes da formação de professores em Mato Grosso do Sul se apresentam em alinhamento com o cenário das políticas educacionais, de cunho neoliberal. A expansão do setor privado na oferta de cursos de formação de professores EAD representa o crescimento das empresas que encontraram na educação, mais uma via para obtenção de lucros.

Reiteramos que o único curso presencial de formação de professores de Artes Visuais no Estado de Mato Grosso do Sul, é ofertado por uma IES pública de âmbito federal, que, assim como todas as outras IES federais, teve um bloqueio de 30% de seus recursos financeiros, retirando verbas destinadas à investimentos, ameaçando o seu funcionamento enquanto universidade pública, gratuita e de qualidade.

As demandas do capital estrangeiro batem na porta com mais força, a construção de Universidade Pública com o alicerce no ensino, pesquisa e extensão, cujo a gratuidade foi conquistada com muita luta, se encontra ameaçada pelas políticas neoliberais que assolam o país.

Os olhos percorrem cotidianamente pelas propagandas das IES privadas na oferta de cursos em EAD, presentes nos *outdoors* pela cidade, pelos anúncios que penetram por meio das plataformas virtuais, a cada início de vídeo no *youtube*. Estamos colhendo os frutos podres das reformas educacionais iniciadas em 1964, ampliadas na década de 90, resta saber quais serão os próximos movimentos, a partir do que está sendo construído (ou destruído).

Os questionamentos viram agulhadas latejantes: quais serão os impactos de uma formação de professores em Artes Visuais, que em sua grande maioria ocorre a distância, para o trabalho pedagógico? Como será a garantida a qualidade do processo de ensino e aprendizagem em Arte? A resposta a estas perguntas aponta para a continuidade e os rumos estudos futuros.

Referências

AGAPITO, Ana Paula Ferreira. **Ensino Superior no Brasil**: expansão e mercantilização na contemporaneidade. Revista Temporalis, Brasília, ano 16, n. 32, jul/dez, 2016.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil.** Perspectiva, 5ª Ed, São Paulo, 2005.

_____. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix. 3ª ed, 1975.

BELLINASO, Fillipe; NOVAES, Henrique Tahan. **A precarização do trabalho docente na Educação a Distância (EAD) no Brasil**: uma discussão teórica. Revista Germinal: Marxismo e Educação em debate, v. 10, n.1, p. 316-325, Salvador, 2018.

FERNANDES, Vera Lúcia Penzo. A formação de professores de Artes Visuais na Região Centro-Oeste: currículos e políticas. 2019 (no prelo)

FILHO, José Camilo dos Santos; GAMBOA, Silvio Sánchez (org). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 5ª edição, São Paulo, Cortez, 2002.

FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa. **Formação de professores de arte e perspectivas de atuação política**. In: Anais do 3º Simpósio da Licenciatura em Arte Visuais da FAP e 2º ENREFAEB Sul. Editora FAP, Curitiba, 2010.

HILLESHEIM, Giovana B. D; **FONSECA DA SILVA**, M. C. R. Contribuições para a pesquisa sobre a formação de professores de Artes: Perspectivas Sócio-Históricas. In: BUJÁN, F.; COHAS, M. G. E.; FRADE, I. N; FONSECA DA SILVA, M. C. R. **Investigación y Formación Docente en Artes**: Miradas desde America Latina. Valparaíso, Florianópolis, UDESC, Universidade de Playa Ancha, Selo Editorial Puntángeles, p. 21-32, 2018.

GIOLO, Jaime. **Educação a Distância no Brasil**: a expansão vertiginosa. Revista

Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 34, n. 1, p. 073-97, jan/abr, 2018., Brasília.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. Editora Pedagógica e Universitária LTDA, São Paulo, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ, Vozes, 1994.

PETERS, O. Didática do ensino a distância: experiências e estágio da discussão numa visão internacional. São Leopoldo: Unisinos, 2006.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA EXPERIÊNCIA INCLUSIVA

Cândida Alayde de Carvalho Bittencourt[1] – UEL
Roberta Puccetti[2] – UEL

Resumo
Este artigo objetiva apresentar parte da pesquisa realizada na APAE de Ibiporã – Paraná com a participação de docentes da Universidade Estadual de Londrina, professores da instituição, recém-formados e graduandos do curso de Artes Visuais. O trabalho teve como foco o ensino de arte inclusivo a partir de estudos sobre os conceitos afectação, conexão, acontecimento, perceptos e devir à luz das concepções de Deleuze e Guatarri, procurando identificar os elementos intrínsecos ao processo, presentes nas relações sociais e nas instituições educativas. Este trabalho baseia-se nos estudos teóricos e na prática pedagógica, tendo como premissa os ensaios para a construção do projeto de pesquisa "Formação docente continuada: da formação à ação- uma experiência em rede". Buscamos conforme o que o autor aponta, o desvelamento das condições que interferem no processo formativo, procurando na "experiência e na troca" uma formação rumo à transformação.
Palavras-chave: Ensino de Artes Visuais, Formação Docente, Inclusão.

Introdução

Este texto baseia-se nos estudos teóricos e na prática pedagógica, tendo como premissa os ensaios para a construção do projeto de pesquisa "Formação docente continuada: da formação à ação- uma experiência em rede", desenvolvido por docentes da Universidade Estadual de Londrina. Baseando-se na filosofia de Deleuze para sustentar discussões de questões educacionais atuais, buscamos conforme o que o autor aponta, o desvelamento das condições que interferem no processo formativo, procurando uma formação continuada.

[1] Graduada em Educação Artística – Licenciatura Plena em Artes Plásticas pela Universidade Federal de Pelotas (1984), Especialista em História das Artes (1985), Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Curitiba (2002), Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2008). Pós-doutora em educação – Universitè de Genève (2015), Professora da Universidade Estadual de Londrina. Pesquisadora na área de formação de professores em artes visuais, metodologia do ensino de arte e educação. E-mail: candida.carvalho@uel.br

[2] Graduada em Educação Artística - Licenciatura Plena em Artes Plásticas pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1985), Especialista em Arteterapia (2007), Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1995), Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2002). Pós-doutora em educação – Unicamp (2015), Professora da Universidade Estadual de Londrina. Pesquisadora na área de formação de professores em artes visuais, metodologia do ensino de arte e arte e inclusão. E-mail: robertapuccetti@yahoo.com.br

A experiência que perpassa também por parte dos estudos filosóficos desde a antiguidade, tornou-se polêmica na modernidade, e as discussões sobre o seu enfraquecimento na contemporaneidade, enquanto necessária à formação humana, foram intensificados em várias áreas, incluindo a educacional.

Segundo Larrosa (2002), na educação podemos pensar a experiência, seja por meio da ciência e técnica ou por meio da teoria e prática. Na primeira formaremos técnicos por meio da ciência e na segunda formaremos pessoas críticas, politizadas, decorrentes de uma filosofia da práxis educativa. O autor frisa que ter experiência na contemporaneidade tornou-se difícil devido ao excesso de informação e opinião; ao trabalho e a falta de tempo e aceleração do mesmo que incide sobre o sujeito; que provocariam uma espécie de apatia em relação à experiência. A subtração da experiência, para o autor, derivaria do constante consumo de informações, sem a necessária reflexão, que incitaria novas informações, por intermédio de opiniões. A alienação incidiria sobre o sujeito trabalhador que é capturado na contemporaneidade, pelo capital, ao reduzir a experiência ao tempo do relógio das fábricas, modificando o tempo real da experiência ao tempo da produção mercantilista.

Podemos inferir, dessa forma, que a experiência em Larossa (2002) é algo que acontece e é acontecimento.

Deleuze e Guattari (1992) afirmam que a filosofia é a disciplina que consiste em "criar conceitos". "Criar conceitos sempre novos, é o objeto da filosofia. É porque o conceito deve ser criado que ele remete ao filósofo como aquele que o tem em potência, ou que tem sua potência e sua competência". (DELEUZE e GUATTARRI, 1992, p. 13 - 14). Dessa forma constatamos que ao não reprimir o intelecto, e deixar expandir as experiências de pensamento é algo que os teóricos defenderam.

Segundo Gallo (2003) existem pontos de contato, entre os pensamentos de Deleuze, Foucault, Derrida, Lyotard e outros, mas, também, muitas diferenças. Para ele, Deleuze foi influenciado por Nietzsche, Spinoza, Bergson, Hume, Kant, Leibnitz. Essas semelhanças e diferenças produziram, segundo Gallo (2003, p. 32 e 33) "singularidades numa multiplicidade" (...) (...) "marcadas pelas diferenças, entre si e com as outras".

Ousaríamos afirmar, então, que a filosofia da multiplicidade Deleuziana atribui um papel importante a "experiência". Experiências de pensar o novo, de experienciar encontros e trocas.

Essas trocas embasadas no tripé Ensino, Pesquisa e Extensão, nos possibilitou a elaboração e desenvolvimento de atividades práticas com alunos e professores da APAE de Ibiporã que proporcionaram novas experiências e reverberaram na formação do docente discente, na formação do professor orientador e na formação dos professores, alunos, e pessoas atendidas na escola. São esses o nosso ponto de partida para iniciar as discussões que nos impulsionam na busca de transformações no ensino de arte para pessoas com deficiências.

A Formação docente continuada e a experiência em rede

A formação continuada e permanente dos professores, prepara os profissionais, entre outros, para as mudanças decorrentes de novas experiências.

> A formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. (CANDAU, 1996, p. 150)

No processo de formação continuada, o professor tece relações entre processos formativos passados e presentes usando a reflexão crítica para construir e reconstruir aprendizagens significativas. Dessa forma, entendemos a necessidade de desenvolver, nos futuros professores, uma consciência de que, sua formação não se esgota na graduação, sendo um processo continuo de articulação de saberes que contemple uma formação integral. Porto (2000) ao tratar sobre a formação continuada e suas relações com a prática pedagógica destaca que a educação sendo uma prática social numa época com mudanças científicas, sociais e tecnológicas exige que o professor esteja em constante formação.

A autora destaca que mudanças significativas na prática do professor exigem uma formação contínua que vincule os diferentes aspectos da profissão do professor, articulações entre a formação inicial e continuada, e uma formação organizada na coletividade inserida no contexto escolar. A formação continuada é requisito para a aprendizagem permanente, pois em seu contexto de trabalho os professores, segundo Libâneo (2001) enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho, com isso, promovendo mudanças pessoais e profissionais.

O projeto de pesquisa suscitou a formação do grupo de estudo composto por alunos da graduação, egressos, professores da rede de ensino inclusivo e professores da universidade. Por

sua vez, esse projeto desencadeou um projeto de extensão subsidiado pela Universidade sem Fronteiras. O grupo de estudos tem encontros semanais com discussões, análise, reflexões que permeiam a formação decorrentes do processo de criação para novas ações. As ações envolveram oficinas criativas com aproximadamente 50 alunos da APAE de Ibiporã, bem como, o trabalho de preparação realizados com as professoras de artes da referida instituição. A participação das professoras da Uel como orientadoras, juntamente com os recém-formados e alunos da graduação possibilitou trocas, desencadeando um novo olhar para a construção teórico-prático em arte, com base nas concepções deleuzianas.

Refletindo sobre a Teoria e a prática

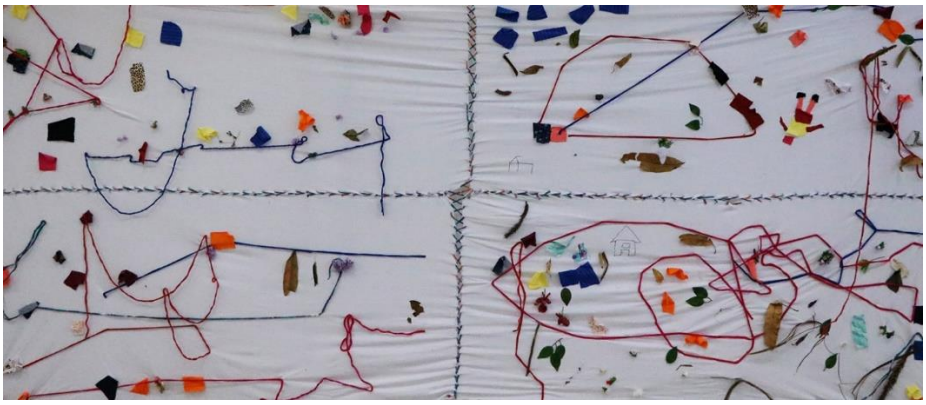
Nessa reflexão não abordaremos as oficinas em si, mas as reflexões sobre as mesmas, utilizando imagens, exemplos e depoimentos.

As oficinas envolveram reflexões sobre conteúdos de Artes Visuais, metodologias, materiais, avaliação, baseados nos conceitos e concepções Deleuzianas, destacando: afectação, conexões, acontecimentos, perceptos e devir.

Foram aplicadas aproximadamente 7 oficinas com o objetivo de trabalhar a tridimensionalidade, conceito este apresentado pelas professoras da APAE como difícil de ser trabalhado com pessoas com deficiências. Para tal foi selecionado conteúdos como linha, cor, forma e textura.

Iniciamos o trabalho abordando a linha (Imagem 1) e fazendo suas relações com a ideia de conexões de Deleuze, desde sua experiência concreta até a sua representação no espaço físico e visual. Foi proposto aos alunos uma composição visual com as linhas e formas encontradas no trajeto percorrido por eles na APAE.

Fig. 1 Painel- Linha - produzido pelos alunos da APAE- Ibiporã



Fonte: Acervo do autor

Na elaboração do painel verificamos a importância do concreto na construção do conhecimento dos alunos, bem como, a dificuldade de abstração e organização espacial.

Em contrapartida, concretamente eles realizam conexões inesperadas, se manifestando oralmente com muita empolgação, livre de estereótipos e prontos para a criação.

Durante o processo da atividade o mais importante foi a captação do movimento e das percepções ao invés da necessidade de um mapa mental exato.

Segundo Deleuze e Guatarri (1980) "Não existem pontos ou posições em um rizoma como se encontra em uma estrutura, numa arvore numa raiz. Existem semente linhas" (p.5)

Os princípios de conexão e ruptura na concepção rizomatica de Deleuze apontam que qualquer ponto pode ser conectado a outro, ocorrendo a ruptura em uma parte o rizoma pode ser retomado em outra de suas linhas.

As conexões se fazem a cada momento, com o que se conhece com as experiências vividas e levam à heterogeneidade, às diferenças. É partindo das diferenças que se constroem as conexões rumo também ao conhecimento.

Na oficina sobre fotografia (Imagem 2) para trabalhar os conteúdos forma, composição e espaço, relataremos a atividade desenvolvida, destacando as relações entre conceitos de acontecimentos e fotografia, fazendo um recorte da atividade realizada.

Fig. 2 Painel- Fotografia – produzido pelos alunos da APAE – Ibiporã 2019

Fonte: Acervo do autor

> O movimento que a fotografia nos pede é de procurar a diferença. Perceber que o mesmo não é mais o mesmo. De certa maneira, deixar-se dominar pela

> sensível. O sensível que entra em contato com a perdição para criar o novo, viajar e descobrir no risco algo ainda não dito. (LEITE, 2015.p.117).

A atividade foi desenvolvida a partir da utilização de caixas com o enquadramento vazado simulando uma máquina fotográfica, em que os alunos colocaram as cabeças e representaram a máquina fotográfica.

Fig. 3 alunos na atividade. Ibiporã 2019

Fonte: acervo do autor

Após o enquadramento, em acetato registraram desenhando a imagem visualizada no espaço.

Fig. 4 alunos na atividade. Ibiporã 2019

Fonte: acervo do autor

A proposta dessa atividade foi, a partir da linguagem artística, ampliar, exercitar e estimular o campo de percepção dos alunos em relação a bidimensionalidade (Fotografia), chegando à tridimensionalidade (Escultura). Objetivando, assim, a vivencia concreta do registro e do enquadramento elementos da linguagem fotográfica.

Assim, o aluno pode se sentir construtor do seu próprio conhecimento, estabelecendo as suas relações, conexões a partir dos acontecimentos.

> O conhecimento é amplo e complexo. O acontecimento puro, caracterizado nas palavras de Deleuze como "sempre qualquer coisa que acabou de passar ou que vai se passar, simultaneamente, jamais qualquer coisa que se passa" (DELEUZE, 1969, p. 79).

A figura 5 mostra o resultado da oficina de textura, na qual foi explorado o conceito de percepção. Os alunos experienciaram um tapete de texturas (figura 6), vivenciando sensações diversas e verbalizaram oralmente, ou, na impossibilidade de verbalização, as expressões faciais mostravam o que estavam sentindo.

Fig. 5 Painel- Textura – produzido pelos alunos da APAE – Ibiporã 2019

Fonte: Acervo do autor

> "Pensar em texturas é pensar em contrastes, comparamos o liso com rugoso, o pegajoso com o seco, o macio com o duro. Ao colocar uma textura em

> relação a outra amplia-se o repertorio de percepções, podemos experimentar o calor de um algodão ou o frio do ferro, além de pensarmos em macio e duro. Trabalhar com textura é expandir o leque de percepções e sensações dos alunos, é buscar os perceptos." (Depoimento de Rafaela Girotto, 2019).

Os materiais utilizados para as percepções foram disponibilizados para a elaboração de uma escultura de texturas. A ideia foi trabalhar o conceito de tridimensionalidade, possibilitando que a textura saísse do plano bidimensional para o tridimensional. O objetivo foi o aprendizado do conteúdo visual textura, passando pela percepção, expressão chegando à criação.

Fig. 6 atividades de textura. Ibiporã 2019

Fonte: acervo do autor

Nessa proposta visualizamos o potencial de criação dos alunos, bem como, a resolução de problemas, com os materiais diversos e os diferentes graus de dificuldades, superando-os com muita criatividade.

Segundo Deleuze e Guattari (1992, p. 2017) "a sensação não se realiza no material, sem que o material entre inteiramente na sensação, no percepto ou no afecto. Toda matéria se torna expressiva".

> "Tendo o primeiro contato com os alunos, foi proposta uma dinâmica na qual eles pudessem se conhecer e construir por meio do múltiplo, uma "afectação" em relação a atividades a serem desenvolvidas. E ao contato com o outro professor/ aluno e aluno/professor" (Depoimento de Douglas Alexandre Ferreira, 2019).

Fig. 7- Painel- Tridimensional – produzido pelos alunos da APAE – Ibiporã 2019

Fonte: Acervo do autor

A oficina que denominamos tridimensionalidade (Imagem 7) foi pensada para ser o fechamento das atividades criativas, trabalhando a experiência da instalação, a arte contemporânea, a leitura da imagem e a mediação expositiva.

Dessa forma, o lugar foi pensado e organizado como um espaço expositivo, em que os trabalhos desenvolvidos pelos alunos ficaram expostos e os mesmos puderam perceber toda a trajetória e suas produções artísticas, assim, se visualizando como artistas.

Toda a oficina foi planejada e executada a luz do conceito de "devir". Proporcionamos aos alunos a possibilidade de leitura da obra de alguns artistas de renome, bem como, a leitura das obras produzidas por eles.

A Escultura da figura 7 foi produzida por meio da mediação, realizada pelos estudantes de arte, a partir do artista Alexander Calder, como uma conclusão de todos os conceitos trabalhados durante todas as oficinas, possibilitando intervenções, leituras das imagens, e a construção do próprio repertório em artes.

O resultado final desta proposta foi um móbile rico em experiência, com resgate do que cada um interiorizou das oficinas, levando a criação, transformação e construção de novos conhecimentos, em que alunos e professores foram afetados, transformados pelas diferenças, possibilitando o que há de vir.

> "Devir é nunca imitar, nem fazer como, nem se conformar a um modelo, seja de justiça ou de verdade. Não há um termo do qual se parta, nem um ao qual se chegue ou ao qual se deva chegar. Tampouco dois termos intercambiantes. A pergunta 'o que você devém?' é particularmente estúpida. Pois à medida que alguém se transforma, aquilo em que ele se transforma muda tanto quanto ele próprio. Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, de núpcias entre dois reinos." (ZOURABICHVILI, 2004, p.24)

Considerações Finais

A partir das experiências relatadas podemos ressaltar a importância da pesquisa e extensão na formação continuada de docente e alunos, pois é no processo do fazer, experienciar e na troca que as relações se estabelecem e o acontecimento se instala.

Baseada na perspectiva deleuziana, pudemos compreender que o conhecimento se forma a partir de encontros. Produzir conhecimento é apropriar-se de outro pensamento, de outras ideias, portanto do encontro com o outro, ou do encontro com outras singularidades, primando pela diversidade das singularidades, em que os fatos ganham relevância, como expressão da unicidade dos acontecimentos.

O trabalho aqui relatado expressa um acontecimento, ele reflete multiplicidades criadas a partir da experiência, e não uma verdade única, pois para Deleuze e Guattari

> [...] o sujeito se constrói pelo atravessamento de diversas instâncias, construídas histórica e culturalmente pelo próprio sujeito. [...] imprimem materialidade histórica ao conceito de sujeito, na medida em que creditam sua formação ao atravessamento de instâncias socialmente construídas. Essa concepção reconfigura a caracterização do individual que não está mais no interior do sujeito, mas fora dele, produzido no âmbito das construções sociais. A subjetividade se apresenta, pois, como sendo "essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares" (GUATTARI; ROLNIK, 1986)

O projeto mostrou, também, a necessidade de o professor refletir sobre o seu fazer para envolver os alunos no processo de aprender. Estimular a curiosidade de uma forma que eles não tenham medo de errar ou de colocar no papel muito mais que um entendimento da técnica e sim

todas as suas ideias de forma livre e criativa, cabendo ao professor de Arte desafiar e desenvolver as suas conexões, relações para as transformações.

Transformar é um acontecimento, é ir além da formação, dialogando com a diferença e tornando o diferente uma identidade. Um ato de ousadia.

Referências

CANDAU, Vera Maria Ferrão. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI**,** Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. (Orgs). **Formação de professores: tendências atuais:** São Carlos: EDUFSCar, 1996

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DELEUZE, Gilles. **Logique du Sens**. Paris: Minuit, 1969.

DELEUZE, Gilles e GUATARRI, Félix. **O que é a Filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992

DELEUZE, Gilles e GUATARRI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. v. 1. Rio de Janeiro: Ed 34, 1980.

GUATARRI, Félix e ROLNIK, Suely. Micropolítica: Cartografias do Desejo. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n° 19, jan. /abr. 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

PORTO, Yeda da Silva. **Formação continuada: a prática pedagógica recorrente**. In: MARIN, Alda Junqueira. (Org.). **Educação continuada**. Campinas: Papirus, 2000.

LEITE, Amanda Mauricio Pereira. Fotografia, dobra e educação. Leitura: teoria & prática, Campinas, SP. v 33 n. 65, 2015.

ZOURABICHVILI, François. **O Vocabulário de Deleuze**. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro, Unicamp, 2004.

JOGOS TERAPÊUTICOS: O ARCO-ÍRIS DO DESEJO

Neide das Graças de Souza Bortolini[1] – UFOP
Luciana Crivellari Dulci [2] – UFOP

Resumo
Ao estudar "*O arco-íris do desejo: método Boal de teatro e terapia*" (1992) do teatrólogo e ativista político brasileiro Augusto Boal visamos uma investigação acerca da viabilidade e atualidade desta abordagem artística e terapêutica para a possível criação de uma proposta de grupos terapêuticos auxiliares nos tratamentos de saúde psíquica dos professores em formação. No *arco-íris do desejo* são reunidos três conjuntos de técnicas para abordagens do sujeito: prospectivas, introspectivas e de extroversão e, assim, foi realizada uma disciplina transdisciplinar entre conceitos artísticos e psicossociais em uma dinâmica de grupo com jogos teatrais, perpassada por um viés sócio-educacional e terapêutico. Neste sentido o projeto de trabalho contemplou as demandas atuais das pessoas, no que diz respeito às necessidades de acolhimento e encaminhamento de estados de angústia e conflitos interpessoais no âmbito da convivência, perpassado pelo teatro imagem.
Palavras-chave: Jogos teatrais. Teatro Imagem. Dinâmica de Grupo.

Introdução

Augusto Boal, em sua trajetória de vida, desenvolveu uma perspectiva criativa de trabalho visando processos de mudanças psicossociais que ficou conhecida em sua obra *O arco-íris do desejo:* método Boal de teatro e terapia (1992). Esta perspectiva vem sendo desenvolvida em muitos países, de diversos continentes, como documenta o filme "Augusto Boal e o teatro do oprimido (Zelito Viana, 2011)"[3]. Deste modo sua abordagem do teatro ficou conhecida nos contextos da arte, da educação e da saúde psíquica e seu trabalho teve continuidade através das atividades do Centro do Teatro do Oprimido[4]. Por tudo isso é importante o estudo aprofundado desta abordagem específica com vistas à criação de uma proposta socioterapêutica para grupos

[1] Psicóloga e professora do curso de Licenciatura em Artes Cênicas e no Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Doutora em Artes pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: neideletra@gmail.com

[2] Socióloga e professora do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: ludulci@gmail.com

[3] Melhor documentário no prêmio "Margarida de Prata", 2011, CNBB.

[4] Cf. <www.ctorio.org.br> Consultado em 19/06/2019.

pequenos em processos dinâmicos de criação e mudança – uma contribuição às abordagens de saúde na comunidade acadêmica.

Atualmente existem várias pesquisas e poucas iniciativas que cuidam da saúde docente no âmbito das universidades. Percebe-se um aumento de manifestações de sofrimento psíquico de estudantes, não tão somente da licenciatura, mas também de diversas outras formações. É sabido que o professor encontrará em sua vida docente, nas comunidades escolares, um ambiente adoecedor. Logo, na formação da licenciatura, a oferta de disciplina com abordagem artística e terapêutica favorece a formação voltada para as questões psíquico-sociais da atualidade. Os transtornos mentais têm a sua origem nos problemas estruturais da sociedade e é preciso ter no curso de licenciatura estudos que possibilitem ao professor em formação ter caminhos alternativos para lidar com estes problemas recorrentes no cotidiano escolar. Já não se pode negar que a diversidade de conflitos oriundos da sociedade desigual, heteronormativa e preconceituosa deixa suas marcas indeléveis no sujeito que as manifestam no dia a dia da escola.

Dentro das metodologias educacionais é possível desenvolver no âmbito da licenciatura atitudes docentes de escuta, acolhimento ou de abertura para as demandas que ultrapassam o currículo tradicional. É preciso incluir, na formação contemporânea dos professores, uma discussão conceitual acerca dos problemas atuais e dos caminhos para a busca de posturas integrativas no que diz respeito ao adoecer psíquico nas escolas. Em todas as disciplinas aparecem problemas de *bullying*, de falta de respeito com as diferenças e, na maior parte das vezes, os professores não têm conhecimento de técnicas e metodologias para lidar com estas questões.

Atrelado a este método a disciplina propõe, ainda, um cruzamento com a concepção de Dinâmica de grupo a partir das perspectivas de Jacob Moreno, entre outros autores. Outro repertório de sustentação da proposta vem da Psicossociologia Clínica, representados por autores como Andre Levy e Marília Machado. Assim, visa-se o embasamento de uma *práxis* de sistematização de grupos em processos criativos e terapêuticos, enquanto uma contribuição para as práticas auxiliares de saúde psíquica na comunidade discente da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP-MG).

Augusto Boal assim define a teatralidade:

> Teatro – ou teatralidade – é aquela capacidade ou propriedade humana que permite que o sujeito se observe a si mesmo, em ação, em atividade. O

> autoconhecimento assim adquirido permite-lhe ser *sujeito* (aquele que observa) de um *outro sujeito* (aquele que age); permite-lhe imaginar variantes ao seu agir, estudar alternativas. O ser humano pode ver-se no ato de ver, de agir, de sentir, de pensar. Ele pode se sentir sentindo, e se pensar pensando. (BOAL, 2002, p.27)

Deste modo, as possibilidades de auto-observação das técnicas teatrais nascidas do *Teatro do Oprimido* permitem uma visão lúdica da própria realidade do universo dos conflitos em que vivemos, criando aberturas para a reinvenção de si mesmo, a partir das ações cênicas que se incidem nas ações humanas. O autor reconhecido por ser o criador do Centro do Teatro do Oprimido mostra as dimensões educativa, social e terapêutica do teatro ao longo de sua vida, uma vez que seu trabalho esteve sempre comprometido com os processos de mudança, tanto pessoais quanto sociais, tendo em vista as desigualdades de nossa realidade em todos os níveis: familiar, racial, econômica, sexual etc.

> O *Teatro do Oprimido* desenvolve-se em três vertentes principais: educativa social e terapêutica. Este livro, especializado na vertente terapêutica, utiliza, de uma maneira nova, antigas técnicas do arsenal do Teatro do Oprimido e, ao mesmo tempo, introduz muitas outras técnicas bem recentes (88-89) específicas de *O Tira na Cabeça*. (BOAL, 2002, p.29)

Sobre isso o autor comenta que as técnicas do TO (Teatro do Oprimido) são retomadas no arco-íris do desejo, se tornando úteis tanto para a terapia quanto para o teatro. Este nome é uma alusão à análise e composição de cores numa perspectiva de novas combinações, ou seja, nas novas possibilidades de ação no mundo. Sendo assim, potencializam-se as técnicas do teatro ao mostrar que o espaço estético reverbera nos modos de funcionamento consciente e inconsciente do sujeito, tais como a psicanálise e a psicossociologia clínica elucidam. Daí os vínculos com os campos da Dinâmica de Grupo, nos moldes de Jacob Moreno, ou mesmo com os conceitos fundantes da Psicanálise – a noção de inconsciente, de id, ego e superego, propostos por Freud e pelos pós-freudianos.

A disciplina laboratório realizada foi ofertada no Departamento de Artes Cênicas da UFOP, para os alunos das Artes Cênicas, mas também aberta aos alunos de outros cursos. Uma vez que teve um caráter teatral e terapêutico, interessava que fosse uma turma composta, preferencialmente, por pessoas que pouco se conhecessem, com menores possibilidades de convivência diária, o que em boa medida ocorreu. Foram oferecidas somente doze vagas, justamente pelo caráter terapêutico dos jogos teatrais em questão, já que a disciplina foi um

debruçar teórico e prático acerca de *O arco-íris do desejo*: método Boal de teatro e terapia. Nesta dimensão terapêutica um número menor de participantes favorece a criação de vínculos mais seguros de convivência e confiança, de forma que os processos de subjetivação, identificação e cooperação grupal possam ocorrer.

Vale lembrar, também, que foram realizadas pesquisas complementares, enquanto orientadoras de iniciação científica, com dois alunos[5] do curso de Artes Cênicas. Logo, os resultados parciais das pesquisas indicavam um novo campo de investigação, a saber, os trabalhos do teatrólogo e educador Augusto Boal. Muito se tem dito sobre este autor, tanto nas áreas da encenação, quanto na área da pedagogia do teatro. Contudo, esta obra – *O arco-íris do desejo*: método Boal de teatro e terapia – de (1990) é um dos trabalhos mais relevantes do último período de sua trajetória profissional, e que permanece sendo pouco estudado, no contexto acadêmico. Há autores que são considerados brilhantes e reconhecidos, tanto nacionalmente como internacionalmente e que, no entanto, nem todos os seus trabalhos são cuidadosamente estudados, como parece ser o caso da supracitada obra, em certos contextos acadêmicos.

Outro aspecto decisivo para o oferecimento desta disciplina é justamente a alta incidência de transtornos de ordem psicoafetiva em pessoas que fazem parte da comunidade universitária, com forte impacto nos processos de ensino aprendizagem. Sendo assim, uma abordagem terapêutica dos jogos teatrais seria uma contribuição para os processos de melhoria desses sofrimentos tão recorrentes na vida universitária, seja pela fase de transição – adolescência, juventude e vida adulta – seja pela diversidade de dificuldades psicossociais enfrentadas por discentes e docentes no caminho de sua formação e inserção nas instituições educacionais.

Logo, este projeto de pesquisa e ensino é especialmente voltado para a Licenciatura em Artes Cênicas, pelo seu caráter educacional, formativo e terapêutico. No entanto, foi aberto para outros alunos, muito especialmente para diversificar as circunstâncias de interação: entre um grupo de alunos(as) que frequentam cursos distintos há possibilidades de melhor constituição de vínculos de trabalho socioterapêutico. Desta forma, foi possível evitar que a convivência cotidiana prejudicasse o encontro neste espaço relacional, com vistas à melhoria da saúde

[5] Luís Felipe Monteiro e Raquel Silva de Paula, alunos do curso de Licentiatura em Artes Cênicas e bolsistas do Programa Institucional de Voluntários de Iniciação Científica (PIVIC-UFOP).

psíquica, evitando que as pessoas tivessem algum conhecimento dos conflitos vividos e apresentados pelos seus participantes, proporcionando maior sigilo no campo das questões abordadas. Mesmo entre aqueles que já tinham algum conhecimento do outro na universidade, enquanto colegas, as questões do sigilo foram bastante trabalhadas, sendo necessária uma conduta ética em espaços educacionais e terapêuticos.

Todos estes cuidados serviram para a demonstração da metodologia educacional e a importância disso para a formação de professores das Artes Cênicas, que trabalham não tão somente com a dimensão estética mas, sobretudo, com formação interpessoal, humana, crítica e política, mediante os acontecimentos vitais do presente.

Embora o educador e teatrólogo Augusto Boal seja conhecido e estudado, tanto no Brasil, quanto pelo mundo afora, a sua obra, e mais especificamente esta última citada, vem ganhando o interesse dos alunos em formação no curso de Licenciatura. Contudo, o Teatro do Oprimido tem sido bem mais estudado, sobretudo pelas obras: *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas* (1975) e *Jogos para atores e não-atores* (1998). Em uma brevíssima comparação, é possível dizer que as metodologias propostas por Boal nestes trabalhos são tão importantes para a formação em Licenciatura em Artes Cênicas, quanto os trabalhos de Paulo Freire são para a educação e para a formação de professores.

Desenvolvimento

Toda esta dimensão metodológica, específica das Artes Cênicas, vai sendo estudada e experimentada, tanto em sala de aula, quanto nos diversos projetos que são realizados junto às escolas, através de atividades de ensino, pesquisa e extensão, compondo uma melhor formação para o professor de Artes Cênicas que tem atuado profissionalmente nas escolas, bem como em projetos comunitários e sociais, em centros de atenção psicossocial (os CAPS), ou ainda, em hospital dia, ou em outras redes de atenção psicossocial.

Os jogos teatrais são instrumentos de trabalho para uso com atores profissionais e entre não atores, já que permitem o desenvolvimento de aptidões e habilidades que auxiliam na formação de atores, que são muito úteis na educação para todas as pessoas e para professores em formação, no campo das Artes ou em quaisquer outras áreas do conhecimento. Os jogos despertam emoções e aprimoram habilidades como raciocínio, criatividades, atenção, receptividade de informações e rapidez nas respostas, beneficiando atrizes e atores em suas formações e, consequentemente, atuações, assim como também, para outras pessoas, estes

mesmos benefícios, voltados para um melhor desempenho de suas atuações em espaços sociais diversos.

A proposta da disciplina é investigar as técnicas terapêuticas contidas no livro *O arco-íris do desejo: método Boal de teatro e terapia*, a saber: técnicas prospectivas, introspectivas e de extroversão, para então definir um conjunto de técnicas e uma sistematização de jogos teatrais, exercícios, dinâmicas de grupo e vivências a serem experimentados pelo grupo de alunos da disciplina, funcionando como um laboratório coletivo de experimentação desses jogos. O exercício e o estudo concomitante à disciplina visam uma investigação acerca da viabilidade e atualidade desta abordagem artística e terapêutica como uma ferramenta de formação do futuro docente.

No campo da Psicossociologia clínica destacam-se os trabalhos que apontam para os processos de mudança, sejam eles pessoais ou sociais, tendo em vista uma possível auto realização. Em relação às técnicas prospectivas do *arco-íris do desejo* destacam-se os trabalhos com a criação de imagens que podem abordar problemas individuais, singulares e/ou coletivos vivenciados nos grupos. Assim, o trabalho vai da imagem para a palavra e vice-versa. Ressalta-se que é pela via corporal que surgem as propostas nas dinâmicas de grupos.

Quanto às técnicas introspectivas, Boal mostra a sua utilização no tratamento da análise de situações inter-relacionais, especialmente quando há um protagonista e um antagonista. Em suma, trata-se do campo das relações entre as pessoas, em que normalmente o conflito surge. E, finalmente, as técnicas de extroversão são muito pertinentes ao campo da improvisação teatral, pois possibilitam aos participantes uma instauração de gestos no espaço/tempo dos acontecimentos fortalecendo os processos de mudança.

Assim, esta disciplina funcionou como um laboratório, também de pesquisa, utilizando-se os fundamentos metodológicos da observação participante e da pesquisa-ação para acompanhar e registrar todo o processo e os resultados do desenvolvimento dos discentes, assim como para avaliar e selecionar, para usos ulteriores, os procedimentos mais eficientes na montagem e sistematização de dinâmicas de grupos socioterapêuticas. Vivências que, quando protagonizadas por estudantes de licenciatura, em formação para a docência, entre outros alunos e professores, uma vez que podem contribuir para a melhoria de suas condições em relação às manifestações de desconfortos psicossociais, ampliando o desempenho cognitivo e socioafetivo dos alunos, auxiliando a minorar estados de sofrimento atuais e valendo ainda como preparação para o enfrentamento de conflitos em outros momentos de suas vidas.

A pesquisa-ação é uma das modalidades de investigação que procura unir a pesquisa à ação ou à prática. De acordo com Gonçalves (2014, p. 175), "A pesquisa-ação é uma opção metodológica em que o pesquisador convive com os sujeitos pesquisados e, no campo da investigação, busca, juntamente com eles, detectar os problemas e as possíveis soluções para estes". A pesquisa-ação já pressupõe o acompanhamento e a intervenção do pesquisador no campo de investigação, mas também foi utilizada a técnica da observação participante para acompanhar toda a experiência do grupo socioterapêutico. A observação participante implica saber ouvir, escutar, ver, fazer uso de todos os sentidos. "Schwartz e Schwartz concebem a observação participante não só como um instrumento de captação de dados, mas também, como instrumento de modificação do meio pesquisado, ou seja, de mudança social" (HAGUETTE, 2001, p. 69).

Os procedimentos didáticos utilizados nesta disciplina iniciaram-se com aulas de apresentação entre as professoras ministrantes da disciplina e os discentes do curso de licenciatura em Artes Cênicas. Como a disciplina foi ofertada em caráter eletivo, também estiveram matriculados alunos dos cursos de licenciatura em Música e do bacharelado em Turismo e Medicina. Apresentado o programa e a proposta de curso, a primeira parte deste foi voltada à aproximação de todos os participantes para o estabelecimento da confiança necessária para a realização dos trabalhos práticos ao longo do semestre (60 horas, com caráter teórico-prática). Antes de se iniciarem os trabalhos práticos foi projetado para os alunos o filme documentário "Augusto Boal e o teatro do oprimido (Zelito Viana, 2011)", sobre a vida e a obra de Augusto Boal, como uma forma de demonstração do conteúdo das aulas.

A primeira leitura obrigatória foi o texto do capítulo quatro do livro *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas* (1975), de Augusto Boal, utilizado para abrir as discussões sobre os jogos teatrais propostos e utilizados pelo autor, dos quais foram escolhidos alguns a serem vivenciados nas aulas práticas, tais como o teatro-imagem e a quebra de repressão. Foram ainda indicadas as leituras do texto "O Estranho", de Freud (1996) e *O arco-íris do desejo: método Boal de teatro e terapia (1992).* As outras leituras presentes na bibliografia da disciplina não foram cobradas e trabalhadas em sala e sim indicadas como complementares às discussões teóricas e trabalhos práticos realizados na disciplina. As aulas teóricas discutiam os textos indicados e as percepções do grupo sobre as questões propostas pelos autores, concomitantemente às suas visões de mundo e vivências pessoais. Para estas discussões os alunos deveriam levar seus cadernos ou diários de bordo, onde eram anotadas todas as suas

vivências, percepções e sentimentos sobre as aulas deste curso, em uma anotação livre, imagética e autoral.

As aulas práticas foram iniciadas com ricos aquecimentos que incluíam exercícios de alongamento e atenção para integrar o grupo e prepará-lo para o jogo teatral seguinte. O primeiro jogo vivenciado foi o "teatro-imagem", onde inicialmente foram tratadas questões escolhidas pelo próprio grupo, sejam conflitos escolares ou familiares advindos de questões sociopolíticas e de fenômenos sociais tais como a constituição autoritária das famílias e de outras instituições da sociedade. A técnica do teatro-imagem, conforme apresentada pelo autor, foi trabalhada de maneira a permitir a identificação de medos e desejos, através da vivência corporal dos participantes. Deste modo foram estimuladas imagens que partiam dos contextos verbais e vice-versa.

Um importante jogo utilizado foi o denominado "quebra de repressão", onde o protagonista deve escolher alguma cena de sua vida em que tenha vivido alguma repressão por parte de qualquer outra pessoa ou instituição. Foram trabalhados aspectos repressivos recorrentes em nossa sociedade heteronormativa, justamente como uma possibilidade de abertura ao diálogo coletivo.

A segunda parte do curso foi dedicada à realização dos chamados "arco-íris" de cada um dos participantes da disciplina, sendo utilizada uma aula inteira (de duas horas/aulas) para a realização de cada constelação pessoal, onde cada pessoa se colocou como protagonista, a partir de um relato pessoal. O arco-íris é uma importante técnica coletiva que auxilia à clarificação dos desejos, emoções e sensações presentes em cada um de nós, como afirma o próprio autor.

> Ela permite que o protagonista veja a si mesmo, não como um *uno* como sua imagem física no espelho físico, mas múltiplo; imagem refletida no caleidoscópio que são os participantes. As paixões do protagonista se apresentam aqui divididas em todas suas cores invisíveis a espelho nu, como a luz branca do sol que, atravessando a chuva, transforma-se em Arco-Íris. (BOAL, 2002, p.185)

Ao final da disciplina as professoras, para além das atividades avaliativas anteriormente propostas no programa da disciplina, retornaram os cadernos aos alunos com uma avaliação de cunho qualitativo, o que sem dúvida auxiliará nos processos de pesquisa e na próxima edição desta proposta.

Considerações finais

A concepção de avaliação que acompanha esta proposta de ação educativa segue uma abordagem que está presente em boa parte das disciplinas do curso de Licenciatura em Artes Cênicas, a saber: a avaliação é processual, contínua, com a participação de todos os envolvidos na proposta. Entende-se por avaliação processual a importância dada aos processos de formação, que não tem relevância somente ao final, mas que trazem na experiência de cada aula um valor em si mesmo. Deste modo, em cada aula, após os jogos teatrais e terapêuticos propostos, sempre foi aberta uma roda final para a manifestação dos sentimentos acerca das vivências daquele dia, o que deu um caráter de avaliação contínua ao trabalho da disciplina Oficina de Criação Teatral B, que teve como ementa – projeto de pesquisa experimental de artes cênicas – o que já demonstra esta circunstância processual de uma proposta didática, a partir da leitura e das vivências de jogos terapêuticos tendo em vista o percurso metodológico do educador e artista Augusto Boal, criador do Teatro do Oprimido.

Deste modo, o processo de avaliação se pauta no diálogo, na discussão de posições, no próprio *feedback* que os participantes conferem uns aos outros. Vários dos jogos terapêuticos experimentados se pautam em imagens, e uma única imagem corporal pode ser lida de diferentes modos, de forma semelhante a uma fotografia. Sendo assim, aquele que propõe a imagem de modo espontâneo não tem ideia de como ela aparece ao outro, o que ela sugere, se conseguiu transmitir o sentimento interno de quando foi gerada, ou ainda, se a imagem é mais reveladora do que pretendia mostrar inicialmente. Logo, a abertura para uma discussão grupal, após cada rodada de jogos, funcionou como esta avaliação contínua e processual.

Por tudo isso, toda a vivência foi considerada válida e enriquecedora na formação de jovens docentes da área das artes cênicas, bem como de música, ou mesmo de outras áreas. Este método amplia a escuta do docente da área de artes, entre outras, no sentido de perceber que na construção de processos de ensino aprendizagem é necessário considerar as pessoas enquanto sujeitos desejantes, em situação de sofrimento psíquico. Algo pode ser feito pelos jovens que vivem situações de conflitos no sentido da elucidação responsável, com o uso de técnicas, vivências e dinâmicas bem elaboradas, bem conduzidas, e compartilhadas em espaços, tempos e grupos sabiamente definidos podem trazer ganhos vitais e de ensino-aprendizagem para os participantes em cooperação responsável.

Deste modo, todos os objetivos levantados foram alcançados e, até mesmo, reinventados, dentro dos seguintes aspectos:

a. O método Boal de teatro e terapia denominado *O arco-íris do desejo* é bastante recomendado para criação de uma metodologia de grupos socioterapêuticos voltados para as comunidades universitárias, desde que sejam pautados, também, nos pressupostos da dinâmica de grupo. Por isso a formação de uma turma de doze participantes funcionou muito bem, não sendo recomendado um número maior do que esse para o trabalho semestral.
b. As técnicas terapêuticas de *O arco-íris do desejo*: método Boal de teatro e terapia, a saber: técnicas prospectivas, introspectivas e de extroversão se mostraram extremamente potentes e capazes de criar novos estados corporais, ou mesmo atitudes que possibilitam trabalhar os núcleos dos conflitos vividos por cada um dos alunos que se envolveram de modo bastante sensível e perspicaz, aceitando o desafio de rever os processos dolorosos e buscar novas atitudes mediante às vivências realizadas.
c. Os princípios éticos dos procedimentos da metodologia de dinâmica de grupo foram respeitados, na medida em que não houve crítica, censura ou julgamento mediante a diversidade de problemas apresentados para a realização dos jogos terapêuticos.
d. O conjunto de técnicas e a sistematização dos jogos, dos exercícios e das vivências mostraram-se suficientes para a criação de grupos psicossociais e terapêuticos estruturados, tendo sido consideradas muito significativas, inclusive as preparações corporais, ou os chamados jogos de aquecimento que podem se dar durante vinte a trinta minutos, antes do início da condução do jogo principal, ou da constelação pessoal do proponente. Para tanto, a pontualidade do grupo é essencial para que se realize o aquecimento, ou a preparação corporal, bem como a preparação da atmosfera afetiva, a escolha das personagens da constelação do proponente que serão usadas na composição da imagem real do conflito e na sua recomposição em imagem ideal, que finaliza o processo em estado de ânimo elucidativo ou desencadeador de mudanças para a pessoa que se revelou na encenação.
e. Foi bastante necessário reunir conhecimentos fundamentais para a junção de processos criativos do teatro com a perspectiva terapêutica comprometida com os processos de mudança no contexto da comunidade universitária. Neste sentido, a indicação de leituras da bibliografia, entre outras ações e a indicação de músicas e de filmes foram essenciais para a complementação das vivências em grupo.

f. Um aspecto a ser considerado é que parece ser mais construtivo e adequada a realização de apenas um encontro semanal para os jogos terapêuticos (diferente do formato de dois encontros semanais, que foi a forma encontrada nesta primeira edição do projeto, por sua adequação na estrutura de disciplina eletiva no currículo). Ainda que o projeto seja estruturado em dois encontros semanais, há que se considerar o forte impacto emocional em torno dos temas vivenciados, logo, o ideal é que as sessões de realização da técnica completa do arco-íris do desejo, método Boal de teatro e terapia, sejam realizadas semanalmente, para que se respeite o tempo de reflexão e reestabelecimento emocional de seus integrantes.

Na composição de imagens a partir da abordagem da técnica mais completa – arco-íris do desejo – foi dedicada uma aula inteira (uma hora e quarenta minutos) para cada um dos participantes. Deste modo, há cada pessoa foi possível compor em uma configuração espaço-temporal, a imagem real e a imagem ideal, relativas a um núcleo conflitivo e singular de sua vida. Logo, todos tiveram oportunidades de rever aspectos das estruturas do desejo, seja passado, presente e futuro, de forma livre, organizada e reflexiva, o que foi considerado por todos(as) muito significativo, por trazer a dor vivida em determinados contextos e recriá-la em outro, com aberturas para novas visões ou, até mesmo, mudanças, sejam elas de pensamentos, ações ou interpretações.

Todo *O Arco-íris do desejo*: método Boal de teatro e terapia se estrutura, em um sistema bastante rico e atual para as situações de abordagem interpessoal, para a clarificação de conflitos e, enfim, para a proposição de caminhos auxiliares nos processos de conhecimento de si mesmo e do outro. Isso é fundamental para a formação de professores de todos os níveis educacionais, muito especialmente para os licenciandos em artes cênicas, especialmente para os discentes pesquisadores que integraram todo o processo, conduzindo juntamente com as docentes as vivências. É bom lembrar que esta foi mais uma etapa desta investigação, e que há muito a se estudar em torno desta abordagem artística e socioafetiva que pensa o estudo dos jogos teatrais em seu viés terapêutico, frente inúmeras inquietações e sofrimentos da atualidade.

Referências

BAUMAN, Zygmunt e Rein Raud. **A individualidade numa época de incertezas**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. – 1. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

BOAL, Augusto. **O arco-íris do desejo: método Boal de teatro e terapia**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2002.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas**. Civilização Brasileira S.A. – 6ª edição, Rio de Janeiro, 1991.

BOGDAN, R; BIKLEN,S. Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

FREUD, Sigmund (1919-1920). **Além do princípio do prazer**. In: Obras psicológicas completas: Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GONÇALVES, Hortência de Abreu. **Manual de Metodologia da Pesquisa Científica**. 2 ed. São Paulo: Avercamp, 2014.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota Haguette. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

LÉVY, André; **MACHADO**, Marília Novais da Mata et al. **Psicossociologia: análise social e intervenção.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VIANA, Zelito**. Augusto Boal e o teatro do oprimido.** Mapa Filme do Brasil, Rio de Janeiro. 2011. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=lL3-Wc305Gg>. Consultado em: 25/07/18.

MODOS DE PERTURBAR O ESTATUTO DOS SABERES NA LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

Carmen Lúcia Capra[1] – UERGS
Daniel Bruno Momoli[2] – UFRGS

Resumo
Este texto apresenta duas ações desenvolvidas no exercício docente em cursos relacionados às artes visuais em 2017 e 2019, no sul do Brasil, cujo interesse comum foi perturbar o estatuto dos saberes da arte e da educação no contexto universitário. Interessa-nos pensar diferentemente as relações entre arte e educação de maneiras que permitam elaborações outras na formação docente em arte, para pensar questões que gerem novas fronteiras ou movimentem as existentes entre arte e educação na licenciatura. As discussões estão baseadas em autores como Jacques Rancière, Michel Foucault, Carlos Skliar e Glòria Jové.
Palavras-chave: Artes visuais. Educação. Políticas do saber.

Introdução

Este texto dá continuidade às discussões de duas teses de doutorado realizadas junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação na UFRGS[3], cujo ponto em comum é a formação inicial docente em artes visuais. "Problematizações sobre políticas da arte na licenciatura em artes visuais: é preciso gostar da arte de outro jeito, a licenciatura é uma praça" (CAPRA, 2017) é mais interessada nas conexões da licenciatura com o campo organizativo da arte. Já a tese "Regimes de Circulação de Saberes: arte, educação e formação docente" (MOMOLI, 2019) problematiza as negociações estabelecidas entre o campo artístico e o campo pedagógico no âmbito da formação de professores.

[1] Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É professora adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). Lidera o Grupo de Pesquisa Flume: educação e artes visuais (Uergs/CNPq, www.grupoflume.com.br) e atua no Arteversa, grupo de estudos e pesquisas em arte e docência (UFRGS/CNPq, https://www.ufrgs.br/arteversa/). Compõe o Núcleo Educativo do Museu de Arte do Rio Grande do Sul (MARGS). Correio eletrônico: carmen-capra@uergs.edu.br

[2] Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É vice-presidente da FAEB e atua no Arteversa, grupo de estudos e pesquisas em arte e docência (UFRGS/CNPq, https://www.ufrgs.br/arteversa/) e no Grupo de Pesquisa Flume: educação e artes visuais (Uergs/CNPq, www.grupoflume.com.br). Correio eletrônico: danielmomoli@hotmail.com.

[3] Os trabalhos foram desenvolvidos na linha de pesquisa Arte, Linguagem e Currículo, sob orientação da Profa. Drª. Luciana Gruppelli Loponte.

Apresentam-se duas práticas de aula em cursos universitários de artes visuais, uma em Montenegro, uma cidade do interior do Rio Grande do Sul, e outra em Criciúma, no interior de Santa Catarina, que jogam com os limites do estatuto do saber entre arte e educação na universidade. Ambas funcionaram perturbando a linguagem pedagógica estabelecida tanto pela graduação, quanto pelas orientações metodológicas que estudantes de licenciatura em artes visuais devem conhecer, além de tatear formas de desestabilizar os modos de agir e de se conduzir ditados pelo campo organizativo da arte. Como um fundo comum a ambos exercícios, existe a tentativa de exercitar o que nossos trabalhos de pesquisa em educação e arte propuseram no plano teórico. Como contribuição, temos presente que exercitar-nos assim produz diferença para a formação docente em artes visuais e nos põe, com Skliar (2014), a pensar outra coisa em nosso próprio pensamento, a dizer outra coisa em nossa própria linguagem. Mesmo que o indefinido e o estranho tragam mais medo do que paixão, consideramos que é preciso pensar "uma linguagem mais habitada por dentro do que revestida por fora" (SKLIAR, 2014, p. 20).

O que se pode aprender de uma imagem?

Essa foi a questão lançada a uma turma de Metodologia e Prática de Ensino de Artes Visuais, no segundo semestre de 2017, na Graduação em Artes Visuais – licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). A disciplina posicionava-se em um ponto do curso onde as bases para a realização dos estágios docentes deviam protagonizar a disciplina, pois os componentes de cunho poético e teórico da arte costumam mirar menos a preparação para a docência e mais a formação dos alunos "nas coisas" arte. Essa característica não é exclusiva da licenciatura em artes visuais, uma vez que esses cursos no Brasil dedicam-se a desenvolver concomitantemente, mas não integradamente, o conhecimento disciplinar (da e sobre a arte) e o conhecimento pedagógico (do ensino da arte), constituindo um problema largamente estudado[4].

Era importante que os estudantes experimentassem estratégias de aprendizagem que alimentassem o imaginário metodológico para além das abordagens mais estudadas na licenciatura e para além do conhecimento teórico. As metodologias de relevância histórica e acadêmica devem ser conhecidas pelos licenciandos, contudo, como professora formadora, busco ultrapassar as perguntas e as respostas feitas pela "arte-educação" que balizaram minha

[4] Sobre o tema, sugere-se consultar: LIBÂNEO, José Carlos. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-630 650, abr./jun. 2015.

própria formação. De algum modo, é preciso que os que estão hoje enlaçando educação e arte façam suas próprias perguntas ao campo e construam vínculos e meios para fazer as revisões necessárias do que já foi construído.

O componente vinha sendo ministrado com a articulação entre textos de fundamentação e exemplos que tensionassem e expandissem a concepção estudada. Foi assim com o livro de Alex Frechette, composto de cenas de violência social para pintar em tons de cinza[5], quando são completamente rejeitados pelo ensino de arte os livros com figuras para colorir, e com a obra do pintor espanhol José de Ribera, "*Magdalena Ventura con su marido (La mujer barbuda)*" (1631), cuja figura materna não corresponde à norma de gênero[6] e que, como imagem, tem total ausência nos referenciais históricos da arte.

"Aprender algo de alguma coisa" não foi a apresentação de um exemplo, mas uma prática radical com aquela turma, energizada por uma atividade livre proposta pela Professora Glòria Jové e estudantes de um curso universitário de Pedagogia para crianças em uma escola em Lleida, na Espanha, a partir de livros descartados[7]. Aprender a partir de uma imagem qualquer também foi uma tentativa de evidenciar as políticas da arte atuantes na formação docente em artes visuais e na escola[8], com o interesse de propiciar aprendizagens que não venham do exercício do ensino. Tomando Rancière (2011) como referência, seria um modo de desarmar a lógica pedagógica, aquela em que a distância do aluno em relação ao conhecimento se mantém mesmo que venha a aprender. É que a lógica pedagógica sustenta-se justamente na distância que lhe funda: o professor tem o conhecimento que o aluno não tem, pois conhece a distância entre o aluno e o conhecimento e sabe os meios para que o aluno a supere. Quando o aluno aprende, entretanto, outra distância logo se instala em relação ao próximo item a conhecer.

O ensino da arte também produz formas de ver, dizer e relacionar-se com a arte. Na licenciatura em artes visuais, funciona toda uma formulação que se expressa e confirma desde

[5] Foi apresentada a prática da professora Karine Stork a partir do livro ilustrado "Diário para Descolorir", de Alex Frechete. Consultar: Formação de Docentes de Artes Visuais para Colorir: processos, políticas e experiências de formação (MOMOLI; STORCK; LOPONTE, 2016) e <https://www.academia.edu/38859797/Di%C3%A1rio_para_descolorir_-_Um_livro_para_adultos_para_ser_descolorido_com_variados_tons_de_cinza>.

[6] Ver a apresentação da obra pelo Museu do Prado: <https://www.youtube.com/watch?v=wtsW-7A-yME>.

[7] Ver o projeto "Estampas" (2015), disponível em <http://www.espaihibrid.udl.cat/?p=238>. Uma das questões levantadas pelos acadêmicos de Pedagogia era como gerar aprendizado a partir de livros destinados ao descarte, fazendo uma espécie de jornada no tempo com os livros e aproveitando os recursos disponíveis ao redor.

[8] Consultar: CAPRA, 2017.

o vocabulário até as relações com as imagens, construindo o necessário saber teórico e poético da arte. Esse conjunto de operações são a referência para a formação pedagógica em artes visuais, cujo movimento transpositivo se encarregaria de levar para a escola os pressupostos do campo artístico por meio de proposições pedagógicas sem, contudo, questionar seu funcionamento e constituição.

O que é entendido como arte não acede a esse lugar apenas pelos atributos da obra de arte, mas porque existe um regime, onde o modo como algo é manifestado, sentido e significado é reconhecido como arte. Designado regime estético da arte (RANCIÈRE, 2009; 2013), o regime operante distribui as experiências com a arte pela diferenciação do lugar e do caráter da experiência de artistas e da experiência de espectadores. Na formação docente, a distinção entre esses lugares e experiências com a arte e os seus efeitos para a docência talvez ainda não tenham recebido a devida atenção. É preciso indagar: quem está em formação para atuar na educação básica, o que fará com essa diferença entre as experiências com a arte, na escola? Que efeitos as distinções que compõem o campo artístico produzem em relação ao sentido público da educação escolar? Ou seja: as operações feitas com a arte na formação docente compõem políticas da arte no curso de licenciatura que produzem subjetividades fundadas no campo de possibilidades das artes visuais. São experiências traçadas de antemão, que têm rubricas, enquanto que, antes, propomos abrir a arte à conversação na licenciatura e na escola (CAPRA, 2017; 2018). Perturbar as hegemonias (como a da arte institucionalizada em relação às que se dão junto à vida), as hierarquias (como dos sujeitos no mundo da arte e seus efeitos) e a especialização (como a do discurso artístico quando ele é autorreferente) é um modo de fazer uma necessária crítica que defenda a arte na escola e revise os motivos para essa presença.

Aprender algo de uma imagem tinha como objetivo observar o que é possível aprender da arte na interação direta com um objeto e com a mínima mediação. Além disso, o exercício problematizava a docência, a filiação definida a abordagens metodológicas e a adesão ao campo artístico. Em uma espécie de jogo, abria-se para a turma a possibilidade de uma tal interação ou uma tal atitude que poderia trazer ao mundo um pensamento não produzido por uma condução.

Uma imagem impressa foi escolhida do acervo da biblioteca. Era a aquarela de Jean Baptiste Debret intitulada "O primeiro impulso da virtude guerreira", de 1827. Sendo parte das narrativas da arte e da história do Brasil, a imagem permitia uma riqueza de caminhos por onde os alunos pudessem buscar aprender algo. Por constituir um conjunto impresso, no tamanho A3, distribuído por uma instituição cultural como recurso para aulas escolares, no verso havia

um breve texto que tratava sobre o artista e o contexto da época, além de outras imagens menores, do mesmo artista.

Foi proposto que o exercício fosse feito de modo individual e foi fácil acessar o arquivo digital em boa qualidade nos telefones, assim a turma não dependeria da imagem impressa. O exercício, então, era: dedicar-se à observação da imagem, pensar com e a partir dela, buscando aprender algo que viesse daquela dedicação.

Na comunicação do que haviam aprendido, primeiramente veio o nome do artista e a técnica, assim como o ano e as dimensões. Também vieram informações sobre Debret e sua estada no Brasil e sobre a Missão Artística Francesa. As crianças brincando, as características da paisagem e outros elementos mais descritivos também foram comentados, compondo algumas suposições sobre o local, a cena e o seu simbolismo.

Uma aluna prestou atenção ao verso da imagem impressa, onde havia conteúdos dispostos de uma forma didática. Ateve-se à palavra "quitanda" expondo que, em primeiro lugar, é usualmente um termo empregado para designar o lugar onde frutas, verduras e assemelhados são vendidos, mas naquele texto, quitanda não era um lugar, mas uma coisa, o que a levou a realizar uma busca na internet.

A aluna expôs sua surpresa em encontrar que quitanda era o objeto onde as frutas eram carregadas e também oferecidas à venda. Na forma de uma cesta ou de um tabuleiro, era usado por vendedores ambulantes na época colonial. Chamou a sua atenção a ligeira, porém, marcante, mudança de sentido da palavra quitanda.

Hoje, resgatando o episódio, acrescenta-se àquela breve pesquisa que a origem pode ser a palavra angolana "kinda", que no Brasil colonial era uma cesta que era usada por mulheres negras para carregar e dispor alimentos frescos para vender nas ruas das cidades. Diversas kindas reunidas vieram a compor o que hoje entendemos como o lugar de comércio de frutas e alimentos, chamado quitanda. A palavra parece ter também ligação com "kúfanda" ou "kuntanda", na língua kimbundo, que significa distanciar, mandar para longe, afastar-se, desterrar-se (ASSIS JUNIOR, s/d.). Assim, abre-se enormemente o sentido da palavra encontrada junto a uma imagem impressa de Debret, compondo profundas camadas de sentido histórico e simbólico, antes inimagináveis. A mais urgente aprendizagem que vem daí é o apagamento da mulher negra na condição de escravidão e desterro que, apesar de inúmeras vezes representada em imagens consideradas de valor artístico e histórico, teve o modo de

sobrevivência, a cultura original e a condição imposta suplantados hierarquicamente pela transformação semântica da palavra quitanda e pela cultura das artes.

Do que foi descrito – e levando em conta a brevidade do exercício realizado – é importante atentar aos modos de que lançaram mão os estudantes de licenciatura para aprender algo de uma imagem. A maioria recorreu prontamente aos recursos da história da arte, da biografia do artista, da descrição da imagem e de uma tentativa de interpretação. São as mesmas chaves com as quais as imagens são tratadas no curso: ora pela história, como objeto historicizado em uma narrativa sobre um fato artístico e estilístico ou pela natureza representativa da imagem e pela técnica, ora pela abordagem mais comum que o ensino de arte tem feito, lendo-a, de forma semelhante à experiência "sem distrações" com uma obra no museu. Foi praticamente nulo o movimento dos alunos fora do âmbito dos traçados que formam a experiência com a imagem na graduação. Ou seja: a linguagem de oferta da imagem e as ações produzidas a partir daquilo atenderam a uma espécie de "pedagogia da arte" margeada pelas condições que afirmam as coisas que estão no mundo como obras de arte, talvez a razão para que as ações sobre a imagem fossem setorizadas sem que houvesse orientação ou necessidade para tal. Como pensar a partir de uma imagem por fora das categorias de pensamento conhecidas? Que outras possibilidades de aprendizagem com as imagens podemos oferecer que não a interação do espectador com o objeto? Como a graduação pode atuar para produzir as aberturas que são muito importantes à dimensão política da educação? Sendo formadores de professores, mostra-se urgente perturbar a ordem dos saberes na licenciatura em artes visuais, necessariamente assumindo o embate constante entre as artes e a educação (MOMOLI, 2019).

Existe uma política do saber na licenciatura e, mesmo pretendendo um desafio de liberação, o exercício colocou em funcionamento as mesmas chaves usadas na graduação para abordar as imagens: a história da arte, a biografia do artista, a apreciação do espectador, o isolamento da obra em relação ao mundo. Essa lógica compõe o sistema educativo de todos os níveis, desde o ensino fundamental até o universitário, onde andar de acordo com o instituído é um valor corrente para estudantes e professores. O que ocorre em um curso de arte não foge à regra, muito embora sejam grandes os esforços para que a experiência formativa ocorra o mais possível no entrelaçamento das artes visuais com a educação e no âmbito da arte de liberdade para criar e aprender.

Mesmo que proposições artísticas coletivas e imiscuídas à vida venham compondo a formação docente, perturbam pouco a política da arte na licenciatura. Ademais, os atributos que

compõem as artes da atualidade podem constituir discursivamente as maneiras mais aceitas de ser no mundo da arte e também no mundo da educação em artes visuais, mantendo as práticas discursivas e as mesmas subjetividades. Se na formação docente "o saber artístico acadêmico impõe-se como um novo e mais coerente começo nas artes e na formação de professores e também na educação escolar em artes visuais" (CAPRA, 2018, p. 98), isso ocorre desconsiderando um contingente de relações com imagens e formas de arte que existem apesar do regime operativo das artes.

Insurgências disruptivas para uma aula

Uma insurgência disruptiva é um tipo de estratégia estética e política para desafiar uma certa ordem do discurso docente, uma maneira de dissolver uma certa partilha do saber que está posta, aquela que possui a forma de uma "aula" e que distribui os lugares do professor, do aluno e do saber. Não se trata de uma nova terminologia didática, antes ela seria um modo de desafiar os limites colocados pelas "metodologias de ensino", a fim de irromper com as prescrições sobre como dar uma boa aula ou sobre como ser um bom professor.

A suspensão das certezas sobre a aula é resultado de uma sobreposição de camadas de conceitos formadas pelos pensamentos de Foucault (2010), Barthes (1997), Silveira e Belinaso (2018) e Jové (2017). A combinação destes autores foi sendo arranjada na medida em que mantinha uma certa preocupação sobre como começamos uma aula[9], uma dúvida que foi sendo gerada durante a parte final da escrita de uma tese de doutoramento sobre formação de professores de artes visuais. Ao escavar as estruturas do pensamento sobre como pensamos as relações entre arte, educação e formação docente, fui sentindo a necessidade de encontrar espaços vazios onde fosse possível experimentar diferentemente a própria prática docente, espaços para dar vazão a forças criadoras do próprio pensamento, transgressões forjadas para desobedecer (SKLIAR, 2014) a linguagem e o ritual da aula.

No lugar da explicação sobre o que e como fazer, um convite para uma entrega sem expectativas, uma pausa para experimentar o tempo em deriva no instante de realização de um curso (refiro-me a uma disciplina denominada de "artista etc", ministrada em um curso de especialização *lato sensu* sobre poéticas visuais em uma universidade no estado de Santa

[9] Esta preocupação foi desdobrada em um exercício de produção coletiva, onde diferentes professores respondem este questionamento. O exercício compõe a coleção de "Textos para abrir uma Conversa", material produzido pelo Arteversa - grupo de estudo e pesquisa em arte e docência. Para conhecer o texto, acessar: <https://www.ufrgs.br/arteversa/?p=1830>

Catarina). O texto ora apresentado narra um conjunto de procedimentos utilizados para um exercício outro[10] da aula, enquanto gesto de partilha dos saberes (RANCIÈRE, 2008). Não se trata de um roteiro, não é uma instrumentalização e não se pretende com isso ensinar sobre a aula, trata-se pura e simplesmente de uma descrição sobre o exercício de suspensão das certezas durante uma experiência de docência na tentativa de tensionar os limites da didática.

Procedimento 1 - profanar o estatuto dos saberes: em um museu de zoologia as alunas e alunos são convidados a andar e olhar um conjunto de dioramas que apresentam a fauna silvestre regional, são animais taxidermizados em caixas de vidro cujas cenas reproduzem as características do habitat de cada um dos animais. No ambiente, textos informavam sobre a fauna e os biomas locais, além de sons característicos da mata atlântica. Um cenário bastante distinto daqueles convencionalmente pensados para falar da arte e seus sistemas, apesar de ser aquele um espaço museológico, as visualidades e sonoridades causavam um certo estranhamento. O primeiro exercício foi um convite para caminhar e escolher uma peça da exposição para uma apresentação pessoal de cada aluno para a turma. Durante a apresentação pessoal de cada aluno, o percurso feito pelo grupo foi sendo demarcado com um barbante preso ao chão e entremeado por palavras que eram escolhidas pelos alunos para falarem sobre si.

Ao final do percurso, a turma foi convidada para posicionar-se diante de uma coleção de pássaros (dispostos em quatro dioramas) e, aos poucos, imagens das produções realizadas por Walmor Corrêa, Joan Fontecoberta e Hiroshi Sugimoto[11] foram sobrepostas para iniciar um diálogo sobre as fronteiras entre a ciência e arte. O interesse era desestabilizar os lugares ocupados por cada uma das pessoas daquela turma: ser estudante (de artes visuais), ser pesquisador (a partir das teorias das artes visuais), ser artista, ser professor… Esses lugares ocupados a partir de uma forma vinculada ao "campo organizativo da arte" (CAPRA, 2017) está marcado por determinações que conduzem o indivíduo a um certo modo de agir e se conduzir que responde às expectativas e exigências impostas pelo próprio campo artístico. Esse

[10] Quando me refiro a um exercício outro trata-se do contrário de fazer "outro exercício", ele seria uma tentativa de lidar com os saberes amorfos, com as formas brutas, com as rugosidades das relações que estabelecem entre o sujeito e a conhecimento . O outro aqui é entendido a partir do que escreve Frédéric Gros em relação ao último curso ministrado por Michel Foucault em 1984, ano de sua morte: "O outro mundo é o reino das Formas puras, das Verdades eternas, transcendendo o das realidades sensíveis, movediças, corruptíveis. A outra vida é a vida prometida à alma a partir do momento em que, tendo se destacado do corpo, ela descobre no outro mundo sua pátria natal, para uma vida luminosa, transparente, eterna" (GROS, 2011, p. 315).

[11] Para saber mais sobre esses artistas ver: Walmor Corrêa http://www.walmorcorrea.com.br/, Joan Fontecoberta https://www.fontcuberta.com/ e Hiroshi Sugimoto https://www.sugimotohiroshi.com/

primeiro procedimento desafiava a turma a estranhar a si mesmo a partir das questões formuladas ao campo de filiação teórica e profissional.

Procedimento 2 – aprender a brincar com as palavras: as palavras têm sido utilizadas no contexto da formação universitária a partir da regra da representação. Elas perdem sua potencialidade, tornam-se áridas e a inventividade que seria possível a partir delas fica obstruída. As palavras constituem-se como uma moeda dentro da economia dos saberes da formação: um professor ensina com as palavras, por exemplo, em uma aula teórica, ou por meio de exercícios de escrita e de leitura ou ainda nas orientações de um trabalho. Depois, o aluno presta contas de sua aprendizagem, devolvendo a palavra em diferentes suportes como uma prova, um artigo, um resumo, um seminário… Nessas operações, o sujeito e o saber vão sendo afastados um do outro, pois é estabelecida uma relação utilitária com a palavra e escrever torna-se um gesto cansativo.

Redescobrir a palavra foi um procedimento realizado a partir de diferentes ações, a primeira delas a partir de uma proposição sobre a imagem que cada um tem de si mesmo. A imagem aqui é entendida como a visualidade de cada um e não como representação, a imagem como forma de si mesmo, modelo de existência, jeito de ser. A proposição feita à turma partiu de uma proposta na qual cada uma das pessoas deveria pensar em palavras que descrevessem suas formas de ser, sendo que no exercício cada um poderia inventar novas palavras combinando expressões, cortando e juntando palavras distintas, arranjando sentidos por meio da escrita. Depois, cada palavra foi transformada em um objeto que descrevia cada um dos alunos. A segunda ação foi uma escrita coletiva para registro de uma prática de leitura. A turma, organizada em pequenos grupos, precisava registrar em uma folha de papel vegetal como uma determinada leitura[12] indicava formas de ser e de se conduzir para quem estava interessado em compreender a dinâmica do papel do artista na sociedade. O exercício mostrou três questões, a primeira foi a leitura silenciosa e individual de cada aluno e a extrema dificuldade de uma conversação a partir do texto; a segunda questão foi o isolamento de cada grupo para execução da proposta, o trabalho não poderia ser observado pelos demais grupos; a terceira questão foi a reafirmação da palavra como forma de representação. Todos os grupos utilizaram a palavra e os materiais (papel, caneta, canetinhas, lápis de escrever e coloridos) no procedimento tradicional de escrita linear. Os gestos mais ousados foram com a grafia de símbolos e setas e

[12] O texto utilizado neste exercício era do livro "Manual do artista-etc" de Ricardo Basbaum. Para saber mais, ver BASBAUM (2013).

nenhum grupo interferiu no papel, nenhum grupo modificou a folha, nenhum grupo experimentou as possibilidades que cada material poderia oferecer para a realização da proposta. Essas três questões colocaram em visibilidade que a demarcação do espaço – a sala de aula – de alguma maneira determinava o modo de agir da turma e a forma de relação de cada aluno com o conhecimento.

Uma terceira ação realizada com a turma foi a de narrar aquilo que se aprendeu com a busca de informações sobre uma ou um artista (a tarefa dada entre um encontro e outro era pesquisar sobre o trabalho de artistas que foram citados durante a aula por eles mesmos), sem assumir a ordem do discurso das historiografias, da crítica ou dos sistemas das artes. Tratava-se de um exercício para não iniciar uma conversa pela via que diz "quem é o artista", "o que ele faz", "como ele faz", "a sua vida...", era uma tentativa de encontrar entre as informações coletadas aquilo que foi possível aprender enquanto se fazia uma certa busca sobre o trabalho realizado por uma pessoa. O exercício provocou um embaralhamento no pensamento de cada aluno porque eles precisavam reordenar os saberes e estabelecer uma outra relação com o conhecimento "sem prestar contas" sobre o exercício realizado, mas descrevendo o que ocorreu no encontro entre eles e aqueles artistas cujos trabalhos foram sendo pesquisados. O exercício mostrou um distanciamento entre os alunos e o conhecimento, pois as falas eram realizadas em terceira pessoa e mostravam uma tentativa de explicar o que haviam pesquisado, mas não a de descrever os vínculos que foram capazes de estabelecer com as informações, no exercício de aprender com o outro alguma coisa.

Procedimento 3 – leituras em voz alta: no contexto da formação, somos convocados a falar e apresentar nossas perspectivas a partir de assuntos em debate a partir de nossos trabalhos investigativos, situação na qual não exercitamos a escuta. Lemos e não ouvimos as palavras, escrevemos e não nos deixamos atravessar pela sonoridade e pela visualidade das escritas que vão tecendo um texto.

No desafio de irromper a ordem da aula e fazer insurgências com o pensamento, dois exercícios foram realizados com a turma. No primeiro exercício, a proposta foi a de suspender o tempo e a escuta a partir da leitura em voz alta de entrevista da artista gaúcha Maria Helena Bernardes feita por Eduardo Veras, um professor e pesquisador do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul[13]. Nos primeiros momentos do exercício, o incômodo estava no próprio ato de leitura em voz alta: as palavras eram cuspidas ou cortadas

[13] Para saber mais, ver VERAS (2017).

pelo gaguejo, havia um certo nervosismo e tudo isso deixou o clima bastante tenso. Mas, aos poucos a turma foi sorvendo as palavras, ouvindo o som da escrita e da própria voz e ao final um outro ambiente tinha se instituído pelo exercício de ouvir a si mesmo e ao outro. No segundo exercício, a turma foi convidada a fazer a leitura de um texto-conversa (uma proposição entre-aulas: cada aluno deveria fazer a leitura de textos indicados como referências básicas de um dos encontros e deveria, após a leitura, escrever uma lauda a partir daquilo que foi capaz de aprender com os textos. A escrita deveria ser tão palatável quanto uma conversa, sem o hermetismo do trabalho acadêmico cheio de cortes e quebras por causa das citações e das referências). Cada aluno deveria ler seu texto, um por vez, e, ao final, não poderiam ser feitas perguntas ou comentários por nenhuma das partes (o autor, os colegas, o professor), pois era pura e simplesmente um exercício de escuta. Ao final, a turma estava ligeiramente incomodada porque não sabia se o resultado do trabalho tinha sido aprovado pela turma e pelo professor.

Provocação – Escrever cartas: ao desafiar a turma a experimentar uma outra forma de estar em aula ou de experimentar de outras formas a escrita e a leitura, também foi necessário provocar a maneira como os alunos estabeleciam relações consigo mesmo e com os outros. A ação pensada para isso foi a escrita de cartas. Foram realizadas duas ações, na primeira, cada aluno teve que escrever uma carta a um dos colegas a partir do texto-conversa. O incômodo da turma era visível, pois havia a dúvida sobre como escrever uma carta a partir de um texto-conversa. Também havia um certo desconforto, pois entre alguns não havia um laço ou uma relação já estabelecida; era uma escrita para alguém – um tanto quanto – desconhecido. Seria preciso conviver com a carta, experimentar diferentes formas de resposta até encontrar uma maneira de entregar ao próprio colega uma escrita que falava alguma coisa sobre um texto que inicialmente não tinha endereçamento algum, se não a devolutiva de um exercício de aula. A segunda ação de escrita foi a elaboração de uma carta-resposta em formato ensaístico, uma tentativa de diálogo e desdobramento das relações estabelecidas ao longo da aula.

Os textos encaminhados pela turma estavam carregados de perguntas sobre as discussões realizadas em aula, sobre o pensamento de autores estudados ao longo do curso, sobre as práticas que são próprias do campo artístico, sobre a vida, sobre si mesmo e sobre o mundo. Uma escrita mais arejada, mais leve e cujos pensamentos transbordavam em cada linha. As palavras utilizadas em cada texto deixaram pistas sobre o gesto intelectual e de criação de cada sujeito e as múltiplas relações estabelecidas com o conhecimento a partir da fricção entre palavra, imagens, pensamentos, afetos e escritas.

Modos de perturbar os saberes: questões para gerar novas fronteiras e movimentar as existentes

Para alinhavar as questões apresentadas a partir de duas situações de aula, é preciso destacar o interesse que temos em romper com o que pode haver de uma ordem utilitarista da aula e dos saberes na formação docente. Nossas apostas foram feitas em práticas que seriam radicais não tanto pela sua forma, mas por aquilo que podem ser capazes de gerar na relação entre os docentes em formação com o conhecimento, consigo mesmo e com o mundo.

Viemos experimentando, aos poucos, um tipo de produção inventiva do imaginário metodológico de professores, a partir de exercícios de liberação de espaço para a negociação com o saber em forma bruta, no contexto da formação docente, sem que seja preciso negar as abordagens de relevância histórica no/do ensino das artes, mas que possam ser estabelecidas novas formas de encontro com a imagem e com os conhecimentos da e sobre a arte. Fazer algo com o que vem dos alunos ou a liberação do aprender são ações que talvez sejam entendidas como descompromissos. Contudo, antes, trata-se de um gesto de trabalhar sem a expectativa de-para, um ato de encontro com o conhecimento sem a mediação do capacitismo que classifica quem sabe ou é capaz de aprender e sem a mediação hierárquica (e muitas vezes autorreferente) dos campos constituintes da licenciatura.

O movimento das fronteiras, o que alude ao que temos experimentado enquanto professores formadores de professores em cursos de licenciatura em artes visuais, assume o estatuto dos saberes da arte e da educação, mas considera a dimensão política pertinente à educação universitária e escolar. Nessa permanente negociação, friccionam-se os saberes históricos – dos acervos, dos museus, dos livros, das instituições – com os saberes amorfos – os saberes ordinários, os saberes das lutas, aqueles que existem junto à vida. Com isso são alargados também os limites do que pode ser aprendido com a arte na escola, assim como é possível tensionar as operações que têm sido feitas com os saberes artísticos que por vezes assumem proposições que desenham uma tal experiência com a arte, mantendo as experiências delineadas pelas instituições.

Evidenciar a ordem dos saberes oportuniza pensar diferentemente as relações entre arte, educação, docência, escola e formação. O que compartilhamos não é uma síntese, não é uma resposta, muito menos a verificação de uma suposta aplicabilidade. Antes, é o registro do instante em que o plano conceitual consegue encontrar zonas de contato com o plano operativo da formação e cujos efeitos desalinham as nossas próprias formulações, pois acabam nos

mostrando novas camadas do objeto de estudo que tanto nos desafia, a docência em artes visuais.

Referências

ASSIS JUNIOR, Antonio de. **Dicionário Kimbundu - Português, linguístico, botânico, histórico e corográfico**. Luanda: Argente, Santos & Cia. Ltda. s/d. Disponível em: <https://archive.org/details/dicionriokimbu00assiuoft/page/n4>. Acesso em 7 set. 2019.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1997. p.7-47.

BASBAUM, Ricardo Roclaw. **Manual do artista-etc**. Beco do Azougue: Rio de Janeiro, 2013.

CAPRA, Carmen Lúcia. **Problematizações sobre políticas da arte na licenciatura em artes visuais**: é preciso gostar da arte de outro jeito, a licenciatura é uma praça. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2017. Disponível em <http://hdl.handle.net/10183/174852>. Acesso em 7 set. 2019.

_____. Aberturas à conversação: dois exercícios de aula na licenciatura, a formação docente em artes visuais e a arte na escola. **Paralelo 31**. Edição 11, dezembro de 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/paralelo/article/view/15545>. Acesso em 7 set. 2019.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collége de France. 2 ed. Martins Fontes: São Paulo, 2010.

GROS, Frédéric. Situação do curso. In: FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade**: o governo de si e dos outros II: curso no collège de France (1983-1984). Martins Fontes: São Paulo, 2011. P.301-316.

JOVÉ, Glòria. ***Maestras contemporâneas***. Edicions de la Universitat de Lleida: Lleida, 2017.

MOMOLI, Daniel Bruno. **Regimes de Circulação dos Saberes**: arte, educação e formação docente. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2019.

_____; STORCK, Karine; LOPONTE, Luciana Gruppelli. Formação de Docentes de Artes Visuais para Colorir: processos, políticas e experiências de formação. **Anais do III Encontro Regional da Federação de Arte Educadores do Brasil – Sul**, agosto de 2016, Caxias do Sul, RS. Caxias do Sul: AAESC: UCS, UDESC, 2017. Disponível em: <http://www.aaesc.org/anais-enrefaeb-sul/>. Acesso em 7 set. 2019.

RANCIÈRE, Jacques. **A Partilha do Sensível**: estética e política. São Paulo: EXO experimental; Editora 34, 2009.

_____. **O Mestre Ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Vale. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. **O espectador emancipado**. Martins Fontes: São Paulo, 2012.

_____. **Aisthesis**: escenas del régimen estético del arte. Tradução de Horacio Ponz. Buenos Aires: Manantial, 2013.

SILVEIRA, Eduardo; **GUIMARÃES**, Leandro Belinaso. Gambiarras inventivas de ambientes. In: Paula Corrêa Henning; Andresa Mutz; Virgínia Tavares Vieira. (Org.). **Educações ambientais possíveis**: ecos de Michel Foucault para pensar o presente. Appris: Curitiba, 2018, p. 129-137.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem**: educar. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

VERAS, Eduardo Ferreira; **BERNARDES**, Maria Helena. "Sinto que o mundano está incorporado": uma conversa com Maria Helena Bernardes. **Porto Arte**: Revista de Artes Visuais. Porto Alegre, v. 22, n. 37, p.103-117, jul.- dez. 2017.

O DESENHO E A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM ESTUDO SOBRE A FASE GRÁFICA

Keullen Monaila Miranda da Silva[1] – UFAM
Lucyanne de Melo Afonso[2] – UFAM

Resumo
Este artigo é resultado de pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso de Artes Visuais da Faculdade de Artes-UFAM, teve como objetivo analisar dos desenhos de deficientes intelectuais e a fase gráfica correspondente. A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Educação Especial André Vidal, utilizando a metodologia pesquisa-ação e aplicando 5 técnicas de desenho. Os resultados são apresentados numa tabela que mostram a classificação das fases gráficas dos sujeitos da pesquisa, a idade cronológica dos mesmos e a idade correspondente a fase gráfica que estão.
Palavras-chave: Educação especial, Fase gráfica, artes visuais e inclusão.

Introdução

O desenho tem sido meio de manifestação e uma linguagem visual que sempre foi utilizado para expressão e registro da história desde os tempos pré-históricos. Quando os conceitos artísticos foram lentamente se modificando durante a Antiguidade separando-se da religião, o desenho passou a ganhar autonomia e a se tornar uma disciplina própria. Não haveria, no entanto, até o Renascimento, uma atenção em empreender um estudo sistemático do desenho enquanto forma de conhecimento.

Também sabemos que a arte pode desenvolver mais do que a capacidade técnica dos alunos, além de um meio para se expressarem. Além de ser mais acessível a todos os públicos, comumente utilizado pedagogicamente no processo de aprendizagem dos alunos, por meio da memorização e associação para melhor familiarização com o conteúdo e, também, o torna menos rígido.

O desenho é uma ferramenta de comunicação, expressão e associação de imagens, facilita a aprendizagem dos alunos, como pode ser usado para meio de comunicação e

[1] Discente do Curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Amazonas. Keullenmonaila12@gmail.com.
[2] Professora da Faculdade de Artes da Universidade Federal do Amazonas, Doutora e Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia. lucyanneafonso@ufam.edu.br.

expressão, principalmente em relação aos alunos portadores de uma deficiência intelectual, verificaremos seu papel significativo e seus benefícios no processo de ensino, pensando no planejamento das aulas e didáticas a serem usadas.

Com a pesquisa e realização das oficinas verificamos a fase gráfica que os alunos estavam através do desenho e benefícios que o desenho promove. Entre tantos fatores que caracterizam o nível de maturidade e o potencial de cada um, o processo criativo é um dos fatores que podem demonstrar a maturidade intelectual: como se desenvolveram ao longo de suas experiências artísticas, a transformação na esquematização gráfica, o desenvolvimento motor e cognitivo, os problemas encontrados em atividades diversificadas e como o resolveram.

Fundamentação teórica - Deficiência Intelectual

Deficiência Intelectual Conforme o Manual Diagnóstico e estatístico de Transtornos Mentais - DSM- 5 (2014), a deficiência intelectual (Transtorno do Desenvolvimento Intelectual), consiste no transtorno procedente no período de desenvolvimento em que déficits funcionais, tanto intelectual, nos domínios conceitual, social e prático, são significativamente abaixo da média. De acordo com as definições propostas pela Classificação Internacional de Doenças-CID.10 (2006) e pelo Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos mentais – DSM – 5 (2014), o diagnóstico médico é bastante utilizado para a tomada de decisões em diferentes setores da vida do indivíduo e em relação ao campo educacional, complementa ou define avaliações psicológicas (BRASIL, 2006)

São considerados indivíduos com deficiência intelectual aqueles que apresentam funcionamento significativamente inferior à média, ou seja, básico nível de inteligência e limitações significativas no funcionamento em pelo menos duas das seguintes áreas de habilidade: em relação à adaptação social/interpessoais, comunicação, assim como dificuldades nos processos de aprendizagem, no desenvolvimento e na participação na vida cotidiana e em grupos.

Arte e inclusão

A Arte possibilita o desenvolvimento cognitivo, desenvolve habilidades, estimulados por atividades artísticas. Motivando oportunidades de desenvolvimento emocional e social, dando a oportunidade de inclusão de pessoas com necessidades especiais, é dever político e social que essas pessoas possam ter acesso a lugares como museus e espaços culturais, para

uma melhor ação educativa de inclusão. Na aprendizagem, a experimentação é muito importante para descobertas e desenvolvimento da potencialização de habilidades artísticas e demais áreas.

Mesmo com o passar dos anos, ainda existe uma fragilidade do ensino da arte na educação de alunos deficientes, pela ausência de políticas públicas que garantam a arte como parte da formação do indivíduo no contexto do consumo e produção cultural, segundo Lucia Reily no capítulo do livro "Histórico da arte, educação: reflexões para a prática de arte na educação especial" estudo de indivíduos que apresentam alguns déficits intelectuais é tema importante de reflexão, tanto na arte, quanto em todo o contexto de diversidade social existente hoje.

Arte pode proporcionar e estimular o pensamento crítico, reflexões na construção da identidade cultural, estimula a convivência com a diversidade, a participação de todos, o conhecimento da realidade do cotidiano e a interação, proporciona trabalhos de cooperação, motiva diálogos. Para isso, o professor deve planejar de forma que atenda a diversidade dos alunos, baseado na realidade do meio em que vivem, diante das dificuldades no contexto escolar, ou seja, conhecer as necessidades individuais para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem.

A criança e o desenho

Um dos primeiros estudos do desenho infantil começou há cerca de cem anos atrás, em 1880, por Corrado Ricci (italiano), por muitos anos os desenhos feitos por crianças foram considerados imperfeitos ou inferiores a dos adultos. O desenho é um dos primeiros meios de comunicação, sempre colocado como forma de expressão-emocional e desenvolvimento criativo. O desenho pode revelar a maturidade intelectual e emocional de uma criança e sua personalidade. Para desenhar livremente, a criança não precisa de ajuda de adultos, em suas primeiras experiências com o desenho, no decorrer de seu crescimento, passa por fases para o desenvolvimento do esquema gráfico.

Em 1948, sob influência da Tendência pedagógica da Escola Nova, que era voltada para o aluno, iniciou-se o movimento da Arte como livre expressão, assim sendo a metodologia da Escola Nova era centrada às ideias da psicologia e ao desenvolvimento expressivo do aluno, e teve como grande influência os teóricos John Dewey, Viktor Lowenfeld, Herbert Read, além

de ser inteiramente contrária as ideias da pedagogia tradicional. Com base nos estudos de Martins (1986) apresentamos as fases do desenho.

Garatuja a primeira fase (2 a 4 anos) desenvolve aspectos importantes a partir de seus primeiros rabiscos as "garatujas", para movimento, com "repetições estereotipadas". Classificam em três, a Garatuja desordenada: com movimentos incontrolados e desordenados. A Garatuja Controlada: mais ou menos seis meses depois das primeiras garatujas, a criança descobre uma certa relação entre o movimento que faz e o rabisco que faz no papel, coordenando melhor sua atividade visual e motora. Garatuja identificada: Baseia-se em estimular a criança em atribuir nomes as garatujas, mesmo que seja difícil o reconhecimento dos elementos, usando diferentes tipos de linhas.

Pré-esquematismo (4 a 7 anos): Representações simbólicas, antes de chegar a uma linha de raciocínio para o aperfeiçoamento da prática do desenho, há preocupação com a semelhança visual, deixando de lado as cores jogadas aleatoriamente no papel para uma consciência do seu meio, estabele cores e sentimentos e cor-objeto, escolhe as cores por fatores emocionais. As crianças, emocionalmente desajustadas, refugiam-se, frequentemente, numa representação padronizada desse gênero. "Essas repetições rígidas e estereotipadas expressam um tipo inferior de estado emocional" (LOWENFELD; BRITTAIN, 1977, p.37)

Esquematismo (7 a 9 anos): Buscam a simetria, formas geométricas, linhas horizontais, esquema de representações de frente, ação, estórias, Raio-X, se algo é importante será representado de maneira a ser destacado. Essa etapa é do enriquecimento do desenho, da conscientização de sons, texturas, sabores etc.

Realismo (Entre 9 a 12 anos): Nesta etapa suas produções artísticas sofrem sensíveis mudanças, há códigos em sua comunicação, a importância da vida social, vivendo intensamente suas emoções. Não é mais uma representação com base na observação visual, mas caracterizada pela realidade sentida por ela.

Pseudonaturalismo (12 a 14 anos): O trabalho bonito ainda não é o mais importante, mas o desenvolvimento de uma ampla consciência sobre as coisas a sua volta e sobre si mesmo. Uma conscientização das características sexuais que se evidenciam no desenho da figura humana, através de elementos secundários, caracterizando as figuras com riquezas de detalhes. Expressando sentimentos e emoções, em relação ao mundo e às pessoas. Em certos momentos pode repetir algumas formas espontaneamente, para reforçar seu domínio sobre ela: "Com a

idade do raciocínio e com a crescente consciência crítica, a arte deixa de ser uma atividade espontânea, mas dentre as matérias da escola é ainda a mais querida". (MARTINS, 1986, p.70).

Arte do adolescente (14 A 17 anos): é uma fase de preocupações vocacionais, com a aparência, de conflitos internos, "como vejo", "quem sou eu" ou "a que grupo pertenço". Necessidades de afirmação, a busca pelo aperfeiçoamento depende de estímulos

Metodologia da pesquisa

Para esta pesquisa foi utilizada a metodologia pesquisa-ação. Esta metodologia une a pesquisa à ação e desenvolve o conhecimento e a compreensão a partir dessa prática. "É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta". (ENGEL, 2000, p.121).

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Educação Especial André Vidal, está localizada no bairro Parque Dez de Novembro na zona Centro-Sul de Manaus. Foi fundado em 2007, e atua na educação especial desenvolvendo trabalhos referentes à essa modalidade, e atende alunos com deficiência, alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento, e Alunos com Alta Habilidades/Superdotação, dos anos iniciais, e educação de jovens e adultos, em três turnos, aulas de segunda a sexta-feira, conta com uma equipe multiprofissional, quanto ao atendimento e orientação a gestores, pedagogos, professores, alunos e pais da rede municipal de ensino, no que tange a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

A Prática de campo foi realizada a partir da prática em oficinas artísticas. Realizamos as oficinas com atividades artísticas com a turma D.I (Deficiência Intelectual), do turno vespertino, com 09 alunos com deficiências intelectuais distintas, na faixa etária de 16 a 35 anos. Esta turma está entre as fases de alfabetização e 1º ano do ensino fundamental.

No decorrer do texto, não iremos citar seus nomes, serão apresentados como Aluno A, B, C, D, E, F, G, H, I, seguem as técnicas exploradas e os exemplos de desenhos realizados, aos quais foram utilizados para análise da grafia do desenho.

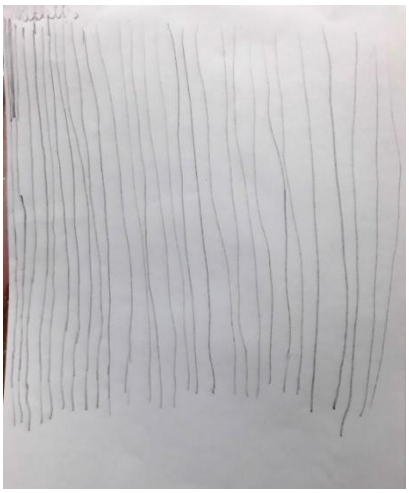
Primeira técnica explorada: Desenho com linhas

Nesta atividade propus que os alunos fizessem várias linhas na horizontal em sequência, fiz um exemplo no quadro para que todos pudessem ver. Com o objetivo de analisar a coordenação motora de cada um, provando e motivando a um esforço maior para que

alcançassem o objetivo de concluir a tarefa. Estimulando a aperfeiçoarem suas linhas. E depois que concluíssem esta atividade, pedi para que fizessem linhas na vertical.

Fig 1. Aluno I

Fig 2. Aluno H



Nesta atividade, alguns alunos apresentaram muitas dificuldades ao realizar a atividade, precisando de um estímulo maior para que iniciassem as atividades, devido a limitações na coordenação motora, e também limitações na fala.

Segunda técnica explorada: Desenho Orientado

Nesta atividade solicitei que os alunos fizessem a representação de uma paisagem, com elementos como: uma casa, árvore. Para ver como os mesmos fazem uso da perspectiva, e a complexidade dos elementos na composição pictórica. É normalmente aqui que aparecem as *linhas puras*, ou seja, o uso das linhas sem a intenção de explicitar sombras ou texturas, desenhos simplificados.

Fig 3. Aluno C

Fig 4. Aluno I

No desenho acima, o aluno C representa a paisagem em uma perspectiva peculiar, onde a casa se encontra de um tamanho relativamente maior que a árvore, causando uma elevação no plano.

Terceira Técnica explorada: Técnica de Sombreamento e formas geométricas.

Primeiramente pedi para que desenhassem formas geométricas: um círculo, um quadrado e um triângulo, e depois que desenhassem essas formas solicitei que os alunos preenchessem as formas, sombreando como o lápis para criar volume. *Tom Puro:* este tipo de desenho consiste no uso das técnicas de *sfumato* e *chiaroscuro*, de maneira a construir formas, figuras e espaços através da relação do contraste de luz e sombra, meios tons e dégradés onde as linhas praticamente desaparecem.

Fig 5. Aluno A

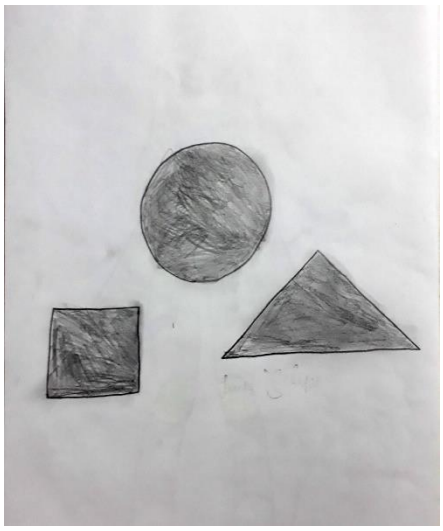
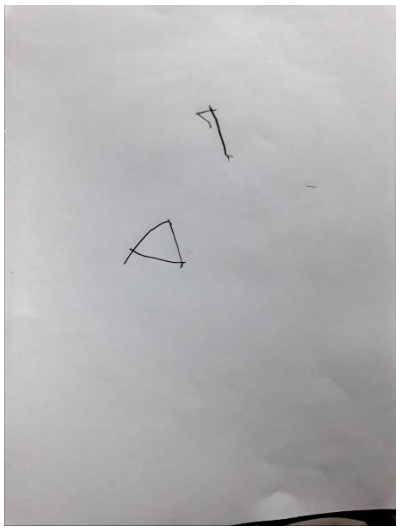


Fig 6. Aluno D



A maioria não alcançou êxito na realização desta atividade, há maioria apresentou impaciência. O aluno C é bastante hiperativo e ficou bastante disperso, por vezes deixando suas atividades de lado. A Aluna E tem limitações motoras, mas conseguiu concluir a atividade, tem limitações na fala, fazendo uso de linguagem mais gestual.

Quarta técnica explorada: Desenho da Figura Humana

Nesta atividade propus que os alunos desenhassem figuras humanas, baseados em suas memórias. Para averiguação de como os alunos fazem representações de um ser real, como os vêem, suas retratações segundo seus conhecimentos ativos, tudo que engloba seus traçados, os

padrões gráficos que são usados para representar um determinado elemento, cuja a utilização e gradação de força sobre o papel permite sombrear os objetos.

Fig 7. Aluno E

Fig 8. Aluno F

A Aluna F faz representações infantis, utilizando-se de formas geométricas para representar partes do corpo, como por exemplo a cabeça sendo precisamente um círculo, e os demais membros ligados diretamente a cabeça, *cabeça-pés* ou cabeça-tronco, e também a ausência de membros como braços.

O desenho da Aluna E apresentou elementos básicos para a constituição de uma figura, elementos que estruturam e dão a compreensão sobre o que está desenhado. Apresentando elementos que caracterizam o gênero da figura. Já o desenho do Aluno A apresenta características de identificação de gênero da figura, e detalhes como acessórios, evidenciando plena consciência de retração da figura humana por apresentar todos os elementos que constituem o corpo.

Quinta técnica explorada: Desenho Livre

Nesta última atividade propus que os alunos fizessem um desenho livre, que ficassem à vontade para desenhar o que quisessem com o objetivo de comparar ao primeiro desenho feito por eles, para averiguar o esquema gráfico de ambos os desenhos. Aqui podemos ver uso de padrões nos desenhos, em comparação com o primeiro desenho de tema livre, podemos perceber seus gostos e traços próprios, e como retratem suas emoções através do desenho.

Fig 9. Aluno A

Fig 10. Aluno F

Os Alunos I e F adicionaram emoções a figuras inanimadas e figuras simbólicas. O Aluno A é o que mais tem familiaridade com desenhos, tendo como estilo o mangá. O aluno F se comunica muito bem, não apresenta limitações motoras, no entanto, apresenta traços muitos infantilizados, com figuras simplificadas e número reduzido de elementos. O Aluno C apresenta desenhos bem semelhantes, como se tivesse um padrão próprio.

Resultados da pesquisa

O presente estudo buscou investigar o potencial gráfico nos desenhos realizados pelos alunos deficientes intelectuais, de uma turma com alunos de diferentes deficiências intelectuais, no total de 9 alunos participantes.

As fases gráficas aqui mostradas são baseadas nos estudos realizados por Viktor Lowenfeld; Lambert W. Brittan, Herbert Read e G. L. Luquet, que ao realizarem pesquisas sobre desenhos de crianças, criam uma esquematização do desenvolvimento gráfico e idade correspondente, descrevendo as características gráficas do desenho e seu desenvolvimento com o passar dos anos, estabelecendo assim fases gráficas que mostram o nível intelectual da criança em relação a sua idade cronológica. Após a coleta de dados feita através das oficinas, segue abaixo uma tabela ilustrativa com os resultados da pesquisa, com classificação das fases gráficas dos alunos e a idade corresponde a mesma, e posteriormente análise individual de cada aluno. (Os alunos serão identificados somente por letras)

Fase Gráfica	Idade (Fase gráfica)	Sujeito	Idade do aluno (atual)
Garatuja	2 a 4 anos	**Aluno D** (garatuja Desordenada)	16 anos
		Aluno E (garatuja Identificada)	19 anos
Pré- Esquematismo	4 a 7 anos	**Aluno F**	16 anos
		Aluno H	17 anos
Esquematismo	7 a 9 anos	**Aluno C**	19 anos
		Aluno I	17 anos
Realismo	9 a 12 anos	**Aluno B**	18 anos
Pseudonaturalismo (Idade do raciocínio)	12 a 14 anos	**Aluno G**	35 anos
Arte do Adolescente	14 a 17 anos	**Aluno A**	17 anos

Na tabela acima, encontra-se a classificação das fases gráficas dos sujeitos da pesquisa, onde apresenta a idade cronológica dos mesmos e a idade correspondente à fase gráfica que estão. Durante as atividades realizadas, não uma houve mudança significativa em relação ao estado gráfico de cada um, alguns alunos mostram-se mais desenvolvidos em aspecto do que em outros. Tendo assim desempenhos diferentes nas técnicas exploradas, e alguns mostram-se estáveis durante todo o período de pesquisa.

Considerando o material coletado durante as oficinas, feita a análise dos desenhos, foi perceptível notar a maturidade, o nível de controle motor dos alunos no decorrer destas atividades. Como podemos ver seu desenvolvimento durante o processo de aprendizagem, como ocorre uma modificação de seus traços com o devido estímulo da coordenação motora.

A importância significativa que cada traço tem, contribui para desenvolver a coordenação motora, sensorial e cognitiva, e a necessidade de motivar os alunos a se sentirem capazes de realizar algo. Afinal o desenho envolve um posicionamento, com procedimentos em relação a sua realidade, podendo fazer representações fieis a sua realidade sensível, transformando ou criando uma nova, com características singulares, ou abstraindo a realidade na composição pictórica.

Compreendendo e identificando as necessidades de cada um, resultantes de suas limitações físicas e intelectuais, temos que buscar por adaptações para que todos possam realizar. Houve alunos que mostraram ter dificuldades ao realizar as atividades pelas suas

limitações motores, percebemos a maturidade intelectual de cada um por seus traços e figuras representadas, a maioria tendo desenhos semelhantes a desenhos infantis, percebemos seus interesses e emoções, traços estereotipados, desenhos com padrões.

Foi possível perceber que em alguns casos os alunos seguem "repetições estereotipadas", desenhos rígidos como se fossem um padrão, ou bem semelhantes. Pois a criança só desenha o que é considerado importante para ela. Não foi sobre simplesmente fazer um desenho, mas como foi feito.

Mesmo que uma pessoa faça um desenho estereotipado, não significa que esse não saiba o esteja desenhando, mas sim que não saiba uma maneira de o representar, evidentemente que saiba que existe mais elementos do que está representando (conhecimento passivo).

Chegando a fazer representação de "palitinhos" com linhas para membros como braços, pernas e tronco e um círculo para a cabeça ou "cabeças-pés" para figuras humanas. Conhecimento Ativo é por exemplo: falamos um vocabulário reduzido, embora nosso vocabulário passivo seja bastante amplo. Ou seja, por mais que uma pessoa tenha consciência de algo, ela pode simplesmente fazer o uso de maneira simplificada, assim acontece nas representações da maioria dos alunos.

Existe sempre uma troca mútua de conhecimento entre aluno e professor, e é determinante que haja confiança entre ambos. Acreditar que o aluno possa sim realizar a atividade, sem comparações ou exigências. Cada pessoa tem seu tempo.

É importante deixar claro que os resultados aqui obtidos por esta pesquisa, apresentam análises baseadas nas características gráficas dos desenhos dos alunos, que existem muitas variantes e exceções afinal cada caso é um caso. Compreender os alunos deficientes como um ser normal, que por vezes limitado, mas capaz. "É preciso exigir de cada um o que cada um pode dar" (O Pequeno Príncipe - Antoine de Saint-Exupéry)

Considerações

É irrefutável a importância do ensino de artes para os alunos deficientes intelectuais, as contribuições no processo de aprendizagem. Ao incentivar um trabalho criativo, o indivíduo tem a pretensão de aperfeiçoar processos que desenvolvem a imaginação, raciocínio lógico, percepção, imaginação e controle gestual daquele que produz. A capacidade psíquica influi no processo de aprendizagem. Foi uma experiência única e diferente poder realizar atividades com esses alunos, ter consciência dessas questões tão relevantes para um professor, para um arte-

educador. E claro, buscar por mais sensibilização de todos, por mais simples que seja a existência de algo, nem sempre é simples de entender, é preciso respeito e esclarecimento do assunto.

Portanto é muito importante estimular desde cedo, motiva-los independentemente de suas limitações, para que todos possam continuar se desenvolvendo, dando continuidade no processo de aprendizagem. Para Paulo Freire, o homem simples também possuí cultura, mas a sua maneira, assim o professor deveria estar ciente de todo o diferencial da sociedade em que está inserido. Sendo que a cultura é uma originalidade social, há muitos caminhos para se chegar há um resultado, e não somente uma maneira para se fazer uma coisa e, em relação a educação especial, podemos perceber a singularidade de cada aluno e através dessa diversidade podemos desenvolver novas abordagens pedagógicas para se trabalhar em sala, para a inclusão de todos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Inclusiva: Atendimento Educacional especializado para a deficiência mental.** 2.ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora.** Traduzido por Álvaro Cabral. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira. **Temas e técnicas em Artes Plásticas**. 2.ed. São Paulo: ECE, 1986.

O DIÁLOGO DO POSSÍVEL: ARTE, CULTURA E PEDAGOGIA

Veronica Devens Costa[1] – FACULDADES DOCTUM

Resumo
O presente artigo expõe uma das possibilidades de inserção da arte e cultura na formação do futuro pedagogo. Por meio de uma viagem de estudos à região sul (serrana) do Estado, procuramos apresentar aos alunos a diversidade cultural do município de Domingos Martins-ES. Pensou-se em organizar espaços que proporcionassem apresentar a Arte e sua trajetória na história dos povos. Assim, conhecemos a história, o patrimônio histórico, o acervo de imagens, a preservação de ambientes naturais, e ainda vivenciamos os costumes e artesanato na cultura regional. Buscamos embasamento teórico nas obras de Iavelberg (2003), Cirillo (2018), Barbosa (1991), Martins (2010) que abordam a importância da cultura na formação do professor. O estudo foi realizado com os alunos e alunas do curso de Pedagogia da Rede de Ensino DOCTUM Unidade Serra/ES, na disciplina de Metodologia do Ensino da arte.
Palavras-chave: Formação do professor. Ensino de arte e cultura. Pedagogia.

Introdução

Minha principal motivação para dialogar com esse tema foi a experiência ao longo da minha docência. Constatei que é de suma importância inserir o tema cultura no processo de formação do professor e oportunizar para que ele vivencie e se aproprie das mais diversas manifestações artísticas e culturais presentes, principalmente, no lugar em que ele vive. A escola tem a preocupação em formar o cidadão para a contemporaneidade, permitindo que ele tenha um olhar crítico, criativo e participativo diante das questões onde ele se reconhece como parte desse ambiente, ou seja, como agente transformador e consciente.

> Estudar as particularidades de cada região e estabelecer relações com contextos comunitários próximos e distantes produz motivação para aprender, promove a educação ética, a cidadania, as práticas de inclusão social e amplia a visão crítica sobre questões do cotidiano no tempo e no espaço. (IAVELBERG, 2003, P.22)

[1] Mestre em educação pela Universidade Federal do Espírito Santo/UFES, linha de pesquisa Linguagem Visual e Verbal, professora no ensino superior privado, Curso de Pedagogia, tutora presencial no ensino superior privado, curso de Pedagogia e professora de Arte no Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de Vitória. veronicadevens@gmail.com

Atuando na sala de aula da educação básica do ensino público e no curso de pedagogia de uma instituição privada, percebi em muitas situações a necessidade de trocar com alunos informações que viessem de encontro com os temas estudados. Percebi que é muito importante para o aluno, seja ele da educação básica ou de um curso superior, de se expressar e se colocar confortavelmente através da sua cultura, da sua história, e a partir daí conhecer os aspectos culturais da sua história e dialogar com os temas desenvolvidos em sala de aula.

Entendemos que essa questão está diretamente ligada às práticas do professor e consequentemente à sua formação. Todos nós professores nos empenhamos em levar aos alunos o acesso ao conhecimento de forma diversificada e prazerosa. Especificamente em arte, a importância em vivenciar os mais diversos espaços e conhecer as mais diferentes manifestações artísticas e culturais é uma forma de potencializar esse conhecimento.

> Justifica-se então, investir na formação acadêmica desse futuro professor/pedagogo e trabalhar a disciplina como área de conhecimento, que tem conteúdo, não apenas uma aula para aprender a fazer trabalhos manuais. É a oportunidade de apresentar a eles a produção artística mundial, a arte local, os artistas, as linguagens artísticas, o patrimônio artístico e cultural. Mostrar também que a Arte acompanha e conta a trajetória da humanidade, mesmo quando a escrita ainda não o fazia. (PESTANA, 2018, p. 171).

Por isso, atuando como professora em um curso de formação inicial de futuros pedagogos, vejo necessário provocar ações onde podemos vivenciar a herança arquitetônica e natural. Dessa forma, insiro na disciplina que leciono, Metodologia do Ensino da Arte, provocações onde os estudantes possam vivenciar o legado patrimonial, geográfico e cultural.

Desenvolvimento

Estudar a diversidade cultural é um dos principais focos da atualidade e um dos objetivos é compreender a trajetória das transformações sociais. Percebemos que existe uma certa acomodação em persistir nos estudos que revelam ao homem sua identidade, seja ela social, cultural, artística ou étnica.

Com a oportunidade de propor aos alunos e alunas do curso de Pedagogia um olhar sensível para as questões que envolvem a docência, no que diz respeito às aulas de arte, organizamos uma viagem de estudos ao Município de Domingos Martins, situado no sul do Espírito Santo, "precisamos levar a arte que hoje está circunscrita e um mundo socialmente

limitado a se expandir, tornando-se patrimônio da maioria e elevando o nível de qualidade de vida da população" (BARBOSA, 1991, p.6)

> Domingos Martins é um município do estado de Espírito Santo, no Brasil. A sede do município é também conhecida como Campinho e está situada a aproximadamente 42 km da Vitória , cujo acesso principal se dá pela rodovia BR 262. Está situado na região montanhosa do Espírito Santo. É promovida como "Cidade do Verde", por contar com bastante mata atlântica.
>
> O município possui muitos rios e picos. A sede tem altitude de 542 metros, mas, no município, há picos acima de 1 800 metros. Possui clima ameno, frio para os padrões brasileiros. O município foi fortemente colonizado por alemães, pomeranos e italianos. É predominantemente dependente da agricultura, turismo e mercado imobiliário. O município é dividido em 7 distritos: Sede, Melgaço, Ponto Alto, Paraju, Aracê, Santa Isabel e Biriricas, este último demarcado recentemente. Como atrativo turístico, destaca-se a Pedra Azul, que é um grande afloramento de gnaisse com 1 822 metros e que apresenta uma coloração azulada, dependendo da incidência de luz solar. A região é muito visitada por pessoas da capital do estado, Vitória, tanto para o turismo como para a procura por imóveis, e seus arredores, por estar localizada na região metropolitana da capital. (wikipedia.org)
>
> Não se pode negar certa influência das condições ambientais na configuração das diferenças culturais, porém, também é sabido que essa influência é limitada e não explica tais diferenças, pois é possível e comum a existência de uma grande diversidade cultural em uma mesma realidade geograficamente determinada. (CIRILLO, 2018, P.18)

Com a viagem ampliamos as perspectivas de formação aos alunos, uma vez que, nem sempre é dada à disciplina sua real proposta de trabalho com os alunos, pois em alguns casos, o trabalho em sala de aula é voltado às práticas mecanizadas e/ou produções artesanais. Entendemos que essa postura se dá muitas vezes por entender que a disciplina de metodologia do ensino da arte não era ofertada nos cursos de graduação, fato que deixou de acontecer em 2006, quando a disciplina de arte passou a fazer parte do currículo de graduação constando nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Essa inserção se deu a partir de reivindicações de professores que, desde a década do 80 pleiteavam tal alteração.

> [...] as aulas de arte eram confundidas com lazer, terapia, descanso das aulas "sérias", o momento para fazer a decoração da escola, as festas, comemorar determinada data cívica, preenche desenhos mimeografados, fazer o presente do dia dos pais, pintar o coelho da Páscoa e a árvore de Natal. Memorizam-se algumas musiquinhas" para fixar conteúdos de ciências, faz-se "teatrinhos" para entender os conteúdos de história e "desenhinhos" para aprender a contar[...] (MARTINS, 2010, p.11)

Percebemos que, com a fala de Martins, alguns professores são retratos de uma formação que não veem a disciplina de arte como área de conhecimento, e assim contribuem para uma prática descontextualizada. Quando o aluno em formação vivencia a prática de experiências nas criações artísticas e vivências expressivas, poderá orientar de forma segura e significativa os processos criativos dos alunos. Entenderá também as conexões que podem ser feitas com disciplinas distintas, a partir de um tema estudado.

> A arte promove o desenvolvimento de competências, habilidades conhecimento necessários a diversas áreas de estudos, entretanto, não é isso que justifica a sua inserção no currículo escolar, mas seu valor intrínseco como construção humana, como patrimônio comum a ser apropriado por todos. (IAVELBERG, 2003, p.43)

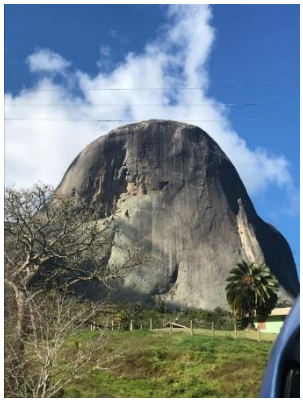
Dessa forma nos inquietamos a fim de estimular a formação inicial do professor, para que ele entenda e veja a arte como área do conhecimento, se preparando assim para atuar com sujeitos de todas as faixas etárias.

A viagem

Organizamos a viagem de estudos que teve a participação de três professoras do curso além da coordenação. O Município de Domingos Martins guarda muitos registros de uma colonização marcante para o estado nos mais diversos campos.

Imigrantes Alemães e Italianos demarcaram o Município inserindo ali costumes e tradições que faz desse lugar um recanto cultural, seja nas questões climáticas, na vegetação, na arte, na religião pomerana, nos costumes, que ainda prevalecem entre as famílias ou nas manifestações culturais que acontecem reverenciando toda a história do lugar.

Fig 1. Rota do Lagarto – Pedra Azul – ES.



Fonte: Acervo pessoal

O pico da Pedra Azul (1822 m), localizado em Aracê, embora seja o 3º mais alto é o mais famoso do município, devido à beleza do seu aspecto. Recebe tal denominação pela coloração azulada que toma, conforme o horário em que recebe a luz do sol. Esse pico é também conhecido por Pedra do Lagarto, por apresentar uma saliência, como se estivesse apenas encostada e com o formato de um lagarto ou lagartixa a subir a pedra, em sua parte frontal. A região de Aracê ou da Pedra Azul é a mais alta do município, por isso a mais fria. (DOMINGOSMARTINS.ES.GOV.BR)

Fig 2. Alunos em monitoria – Pedra Azul – ES.

Fonte: Acervo pessoal

Fig 3. Plantação de morangos – Pedra Azul – ES

Fonte: Acervo pessoal

[...] O Espírito Santo possui uma área plantada de aproximadamente 300 hectares de morango, com uma produção em torno de 10 mil toneladas de frutas, concentrada nos municípios de Domingos Martins, Venda Nova do Imigrante, Santa Maria de Jetibá e Afonso Cláudio, que ficam na região do Polo de Morango no Estado.[...] A produção de morangos contribui efetivamente com a renda dos agricultores de base familiar envolvidos com as

atividades do agroturismo e da agroindústria da região de montanhas do Espírito Santo. (DOMINGOSMARTINS.ES.GOV.BR)

Fig 4. Casa da Cultura – Pedra Azul – ES

Fonte: Acervo pessoal

Inaugurada em 17 de dezembro de 1983, a Casa da Cultura e Museu Histórico contam com um acervo de fotografias, documentos, objetos e móveis que pertenceram aos imigrantes e descendentes de alemães, pomeranos e italianos que colonizaram o município. Além do museu, o espaço oferece sempre exposições de temas variados e atua como ponto de informações turísticas.
Foi a primeira do Estado do Espírito Santo e ocupa uma edificação construída em 1915 pelo Sr. Augusto Schwambach para residência de sua família. Posteriormente foi instalada no imóvel a sede do Fórum e mais tarde a Loja Maçônica. A edificação foi doada ao município pelo Governo do Estado em 1981 e dois anos depois foi inaugurada pelo então prefeito Moacir da Silva Vargas como espaço cultural para a cidade. (DOMINGOSMARTINS.ES.GOV.BR)

Fig 5. Casa da Cultura – Domingos Martins – ES

Fonte: Acervo pessoal

Fig 6. Casa da Cultura – Domingos Martins – ES

Fonte: Acervo pessoal

> Não se pode negar certa influência das condições ambientais na configuração das diferenças culturais, porém, também é sabido que essa influência é limitada e não explica tais diferenças, pois é possível e comum a existência de uma grande diversidade cultural em uma mesma realidade geograficamente determinada. (CIRILLO, 2018, P.18)

Investigar as histórias contadas e passadas de geração em geração, procurar saber sobre esse feixe de relações criados através das memórias e tradições mantidas no tempo, dentre elas, festas, musicas, danças, casarios, costumes, podemos enfatizar a produção e cultura capixaba como motivo para ampliar a discussão sobre a importância e contribuição das artes na formação do graduando em pedagogia. [...] é a 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 da arte. (IAVELBERG, 2003, p. 63).

Considerações finais

Nessa perspectiva entendemos a importância em oportunizar aos alunos e alunas para momentos em que eles/elas possam vivenciar a história, a cultura, os espaços formativos, que se configuram das mais diversas formas. Pois é um fenômeno adquirido a partir do convívio social, é imperativo buscar novos olhares, conhecer nossa história. É um processo endocultural, pois desde a nossa infância vamos registrando fatos, acontecimentos, participamos de

movimentos. Valorizar e conhecer nossa história, é uma forma de conviver contextualizando e ressignificando o mundo em que vivemos.

> Com essa prática, intensificamos o esforço da disciplina Arte na Educação em proporcionar aos alunos do curso de Pedagogia um olhar sensível às práticas que envolvem o processo educativo, reflexivo e expressivo do aprendiz. Durante todo o dia de visita e nas discussões finais, tivemos a oportunidade de refletir "que professor eu quero ser", "que aluno eu quero formar", "qual será minha postura diante uma sala de aula"; e percebemos que podemos articular processos educativos, culturais, estéticos e artísticos. Processos esses que vivenciamos cotidianamente no ensino da Arte. (DEVENS, 2015, p.603)

Ao vivenciar espaços culturais, oportunizamos ao nosso futuro professor/pedagogo a experiência de provocar o olhar, a construir uma rede de relações entre as disciplinas, a estimular a continuidade para os estudos além de se atualizar. A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas) mas sim através de um trabalho de reflexividade e crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal, por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiencia. (NÓVOA, 1995, p.33).

Assim, podem ser pensadas a auto formação docente e as escolhas feitas pelo professor. Ao usar o seu poder na escolha do repertório pedagógico, a ser trabalhado com os alunos, deve-se constituir um referencial que envolva a dimensão profissional sem deixar de lado a dimensão pessoal.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

CIRILLO, José. **Interações culturais [recurso eletrônico]**: Universidade Federal do Espírito Santo, Secretaria de Ensino a Distância, 2018.

DEVENS, V. C. **Interfaces da Arte – uma prática no curso de Pedagogia.** XXVI CONFAEB – Congresso da Federação de Arte/Educadores do Brasil - Políticas Públicas e Ensino da Arte. Universidade Federal de Roraima. Disponível em: http://faeb.com.br/admin/shared/midias/1505668027.pdf. 2015. Acesso em: 03 set. 2019**.**

IAVELBERG, Rosa. Para gostar de aprender arte. Sala de aula e formação de professores: Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **Arte na educação social**. In: Arteducação, Vida Cotidiana e Projeto Axé. (Org.) Ana Maria Bianchi dos Reis, Salvador: Edufba & Projeto Axé.

MARTINS, M.C. **Teoria e Prática do Ensino da Arte:a língua do mundo** –M.C. Martins,G. Picosque,M.T.T.Guerra – São Paulo: FTD. (Coleção Teoria e Prática). 2010.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote. 1995.

OLIVIERA, M. F. P. **O encontro necessário: curso de pedagogia e patrimônio artístico cultural.** Investigación y Formación Docente en Artes Miradas desde América Latina, Florianópolis: [recurso eletrônico]**.** Universidad de Playa Ancha; Selo Editorial Puntángeles, 2018.

CONTEÚDO aberto. In: Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em: < https://pt.wikipedia.org/wiki/Domingos_Martins> Acesso em: 03 set 2019. http://www.domingosmartins.es.gov.br/conheca-domingos-martins/. Acesso em: 03 set 2019.

O ENSINO DA ARTE CONTEMPORÂNEA NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DE PARINTINS/AM

Kédson Pires de Oliveira[1] – UFAM-ICSEZ
Wila Karenina dos Santos Teixeira[2] – UFAM-ICSEZ

Resumo
Esta pesquisa alavancou-se a partir de observações realizadas durante o período de estágio supervisionado, entre os anos de 2016 e 2017 nas escolas do município de Parintins, Estado do Amazonas, acerca da participação do conteúdo arte contemporânea no ensino médio. Percebendo de forma empírica naquele momento do estágio, uma quase exclusão deste conteúdo no universo das escolas Parintinense, partimos à investigação em pesquisa de campo, com intuito de responder à problemática de como este conteúdo tão relevante aos estudantes, por potencialmente propiciar vasta gama de experiências e debates a partir do universo artístico atual, vêm sendo ministrado aos alunos do ensino médio. Desta forma, realizamos a presente pesquisa, onde aplicou-se aos professores de artes de seis escolas de ensino médio um questionário, instrumento de trabalho no qual buscou-se conhecer a realidade escolar no bojo da arte educação exercida nesta cidade, bem como observação participante.
Palavras-chave: Arte Contemporânea. Arte Educação. Parintins.

Introdução

O presente trabalho intitulado "O Ensino da Arte Contemporânea nas escolas de Ensino Médio de Parintins/AM", surgiu a partir de uma inquietação relacionada ao desenvolvimento do conteúdo arte contemporânea nas escolas, vivenciadas durante o estágio supervisionado do curso de licenciatura plena em Artes Visuais, ambos realizados em Parintins, Estado do Amazonas.

Notou-se na época, a pouca presença deste relevante conteúdo nas aulas de arte educação, especialmente no que concerne as Artes Visuais. Desta experiência vimos surgir o objetivo que alavancara esta pesquisa, a qual tem como síntese compreender melhor a realidade escolar na disciplina arte educação em relação ao conteúdo arte contemporânea, respondendo à problemática: quais metodologias de ensino vêm sendo aplicadas junto ao conteúdo de arte

[1] Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas. Licenciado em Artes Visuais pela Universidade Federal do Amazonas. E-mail: kedsonartesvisuais@gmail.com.
[2] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas. Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal do Amazonas. E-mail: wilac.santos@gmail,com.

contemporânea no município de Parintins, interior do Amazonas? O recorte da pesquisa fora o ensino médio, onde as aulas de arte educação são ministradas para adolescentes na faixa etária de catorze a dezoito anos, estudantes do primeiro ano deste ciclo escolar.

Os principais autores e referências teóricas os quais fizemos estudos para o enriquecimento desse trabalho e melhor compreensão dos temas que aqui nos move, arte educação e arte contemporânea foram os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio de Artes (PCNEM) além de Barbosa e Coutinho (2011) as quais apresentam a proposta triangular para o ensino das artes, que aqui também discutimos como forma de trabalho na arte educação.

Essa pesquisa teve caráter qualitativo e exploratório desenvolvido em seis escolas de ensino médio de Parintins. Foram feitas observações diretas dentro dos espaços das escolas no período de um mês, em setembro de 2017. O objetivo da observação direta foi melhor conhecer o ambiente e a realidade escolar dos professores e alunos do município. Aplicamos ainda um questionário com sete professores de artes das escolas visitadas para conhecermos acerca da formação, materiais, conteúdos e metodologias empregados junto ao conteúdo de artes, especialmente as artes visuais contemporâneas.

Após nos aprofundarmos na realidade escolar apresentada, traçamos uma análise descritiva acerca dos dados coletados e as discussões entre a arte contemporânea e a arte educação, resultados que trazemos no segundo momento desse trabalho.

Entendemos que o trabalho do(a) arte educador(a) seja acima de tudo movimentar conhecimento e sensibilidade em favor da formação de pessoas. A arte contemporânea, nicho da arte que é por si só essencialmente diversa e livre, tem como característica a potencialidade do livre fazer e refletir sobre o cotidiano das cidades e o universo do ser. Entender como este conteúdo tem sido trabalhado metodologicamente, é um passo rumo a possibilidades de aprimoramento do ensino de arte e consequentemente, um fortalecimento tanto professores atuantes quanto para os estudantes do ensino médio, público para quem este trabalho de pesquisa se destina.

A realidade escolar Parintinense e a arte educação

No município de Parintins, interior do Estado do Amazonas, região Norte do Brasil, as escolas de ensino médio são coordenadas pela Secretaria de Educação e Qualidade de Ensino, SEDUC Amazonas. Ao todo são oito escolas ativas no município (zona urbana) onde temos

disponibilizado as séries do ensino médio. Das oito escolas do município, sete oferecem a disciplina Artes até o primeiro ano do ensino médio, e uma escola da modalidade CETI (Centro de Ensino de Tempo Integral), tem um currículo diferenciado, oferecendo a disciplina artes para todas as séries do ensino médio (1º ao 3º ano).

O que diz respeito às orientações das Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) esta possibilita uma flexibilidade na organização escolar, (o que possibilita justificativas para o ensino de artes ser ministrado por professores sem formação em artes) e pode se adaptar de acordo com as particularidades de cada região, Estado ou cidade junto às suas necessidades locais (Penin e Vieira, 2002). Para as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio "é preciso reconhecer que a escola se constitui no principal espaço de acesso ao conhecimento sistematizado" (BRASIL, 2013, p.167), apesar da educação por si só não ter a capacidade de mudar a sociedade, mas é um dever do estado levar o conhecimento a todos.

Para o desenvolvimento da disciplina artes nas escolas de Ensino Médio a Coordenadoria Regional da SEDUC no município de Parintins oferece aos professores uma proposta curricular, divididas em quatro módulos bimestrais contendo as diretrizes da disciplina em cada etapa do calendário escolar, que atualmente encontra-se dividido por bimestres, onde o primeiro bimestre é destinado ao trabalho escolar junto às artes visuais, o segundo à música como forma de linguagem, o terceiro à literatura enquanto linguagem artística e no quarto bimestre o teatro, como forma universal de arte e expressão.

Fig.01-Programa curricular para o 1º Bimestre da SEDUC Parintins -AM

1º BIMESTRE			
CONTEÚDOS	**COMPETÊNCIAS**	**HABILIDADES**	**PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**
A concepção de arte ➢ A arte como linguagem ➢ Arte como expressão simbólica ➢ Arte e experiência estética ➢ Artes Visuais – fotografia, cinema e audiovisuais, arte, computador e multimídia ➢ A forma nas artes visuais (a imagem, o olho e o olhar) ➢ A concepção estética das artes Visuais	➢ Compreender a arte como saber cultural e estético, gerador de significação eintegrador da organização do mundo e da própria identidade; ➢ Entender a relação entre arte, comunicação, estética, conhecimento e cultura, reconhecendo a sua função social e as diversas formas de linguagem; ➢ Compreender o objeto de arte como parte integrante do imaginário e da transcendência inerente ao ser humano. ➢ Compreender a contribuição das novas tecnologias para a difusão, a apreciação e a produção artística, considerando o contexto da cibercultura;	➢ Reconhecer diferentes funções da arte, do trabalho da produção dos artistas em seus meios culturais; ➢ Reconhecer a arte como condição de identidade cultural e como meio de transformação social; ➢ Compreender a importância da fotografia, do cinema e dos diversos recursos artísticos audiovisuais para o contexto da sociedade atual, incluindo as novas formas de arte advindas da era do computador; ➢ Distinguir as experiências estéticas advindas da apreciação dos diversos tipos de artes visuais.	➢ Avaliação qualitativa: observação contínua, nas atividades desenvolvidas em sala de aula e extraclasse. ➢ Trabalhos de pesquisas ➢ Exercícios ➢ Prova ➢ Slides ➢ Vídeos ➢ Aula expositiva e dialogada

Entre as oito escolas de Ensino Médio de Parintins seis foram pesquisadas com intuito de conhecer a realidade escolar Parintinense bem como o suporte oferecido por tais

estabelecimentos ensino das artes, em especial as artes contemporâneas, nosso recorte de estudo das artes visuais na arte educação. As seis escolas de ensino médio pesquisadas oferecem a disciplina de arte para um número aproximado de 1300 alunos.

Para conhecer como o ensino de arte contemporânea tem sido trabalhado metodologicamente pelos professores de artes no nível de ensino médio do município de Parintins aplicamos nas seis escolas um questionário, o qual fora respondida por sete professores atuantes nas escolas cuja observação direta fora realizada. A finalidade do questionário foi de investigar: 1) a formação do professor, 2) o tempo de atuação junto à disciplina artes e 3) as metodologias empregadas junto ao conteúdo das artes visuais contemporâneas.

O questionário inicialmente buscou investigar qual a formação dos professores de arte e se possuem pós-graduação. Com base nas respostas identificamos que dos sete professores três possuem formação em Artes Visuais, dois em Letras, um em Filosofia e um possui formação no curso Normal Superior.

O tempo de atuação dos professores na disciplina de artes de acordo com os dados coletados encontram-se em atividade em média a três anos, um dos professores atua a mais de cinco anos com a disciplina, todavia de forma alternada.

Com base nos dados obtidos dos questionários identificamos que a maioria dos professores, cerca de 57% atuam a dois anos com a disciplina de Artes, o que demonstra um quadro de professores em trabalho recente junto à atividade de arte educadores.Com relação aos materiais didáticos utilizados para o ensino de artes, 98% dos professores participantes da pesquisa utilizam primordialmente livro didático fornecido pela SEDUC, tanto para uso em sala, em atividades, como para a preparação dos conteúdos de aula.

Fig. 2. Foto do livro didático usado nas escolas de Parintins - pesquisa de campo - nov. 2017.

O livro apresentado (fig.2) é oferecido para todo o território nacional, fazendo parte do Plano Nacional do Livro Didático e são renovados nas escolas a cada três anos. Os conteúdos presentes no livro abarcam todas as linguagens da arte: Artes cênicas, Música e Artes Visuais, além de ressaltar as diversidades culturais e artísticas indígenas e dos povos africanos. Apresenta também as vanguardas europeias e as Artes Contemporâneas, as linguagens do corpo e a tecnologia e transformação cultural, sempre destacando todas as linguagens da arte.

No questionário, os professores ressaltam que seguem o calendário bimestral da escola, as quais obedecem a proposta curricular da SEDUC. Um dos professores de artes ressaltou que faz uso de espaços fora da sala de aula e busca inovações para tornar suas aulas dinâmicas frente aos conteúdos que devem ser ensinados. As aulas são em sua maioria aulas expositivas dialogadas, com uso de projetores multimídia, apresentação de vídeos e PowerPoint.

Um dos sete professores vê a disciplina como oportunidade de expressarem dos alunos. E, dois entrevistados responderam que o ensino das artes propicia ao aluno compreender a arte como saber estético e cultural, o que favorece a construção de sua própria identidade. Dois dos professores apontam a disciplina como uma forma de transmitir conhecimento, estimulando as emoções e sensibilidades estéticas dos alunos. Em suma, os professores por unanimidade concordam que o ensino de artes tem um papel importante para na formação do aluno.

O fazer artístico na disciplina de Artes na grande maioria das escolas não ocorre com frequência. Segundo os professores apontaram no questionário, o motivo é a falta de materiais e do tempo reduzido para se trabalhar a disciplina em sala de aula, deste modo os professores têm priorizado a fruição e contextualização das obras, tendo dificuldades no fazer artístico.

Como fonte de pesquisa para preparação das aulas os professores utilizam a internet e livros didáticos, principalmente o livro didático (fig.2). Com relação a fruição artística os professores indicaram terem pouco acesso a artistas e obras de referência nas artes visuais, reconhecendo neste ponto uma formação fraca ou inexistente no conhecimento das artes, e tão pouco sobre a arte contemporânea.

Identificamos na pesquisa que o conteúdo Arte Contemporânea vem sendo desenvolvido nas escolas de ensino médio de Parintins através de leituras e análises de obras de artes, para os alunos construírem suas concepções e hipóteses sobre os trabalhos. Todavia, no questionário aplicado, alguns professores indicaram que consideram que os alunos têm deficiência na leitura das obras, dificultando discussões acerca do conteúdo.

Dois dos professores participantes desta pesquisa responderam que já desenvolveram trabalhos com o conteúdo Arte Contemporânea. Um deles usou a dança, mais especificamente o Street Dance e Free Style e o outro desenvolveu os conteúdos sobre arte conceitual, grafite, estêncil arte, arte de preservação da natureza, performance, mas de forma teórica e expositiva, sem proporcionar a prática artística aos alunos.

O desenvolvimento do conteúdo de Arte Contemporânea nas escolas segundo os professores de Arte, deveriam ser feitos por meio de debates, mesas redondas sobre o assunto, além de orientação para as pesquisas dos conteúdos na internet e bibliotecas, assim como, visita em locais de produção artística, para os alunos terem acesso às artes. O conteúdo de Arte Contemporânea, segundo os professores de Arte apontaram no questionário, deveria inicialmente fazer parte da proposta Curricular do ensino médio, especificando a forma de como o conteúdo deve ser repassado aos alunos.

Esses foram os dados principais levantados sobre as escolas de ensino médio de Parintins, sobretudo educacionais no que concerne as metodologias trabalhadas junto à arte educação. Um modo de prática e saberes dos professores responsáveis pela disciplina de arte e o conteúdo de Arte Contemporânea.

Uma análise sobre as metodologias e possibilidades na arte educação Parintinense

No decorrer da pesquisa, a necessidade de demais esclarecimentos surgiram, tais: Qual o entendimento conceitual do professor sobre o que seja a arte contemporânea? Quais meios o professor tem buscado para aproximar os alunos deste conceito e conteúdo do universo das artes visuais? Quais as possibilidades práticas o professor de arte Parintinense possui de desenvolver a arte contemporânea em sala de aula?

De acordo com os dados adquiridos por meio dos questionários, foi possível identificar que a não formação dos professores na área de Artes Visuais tem dificultado a abordagem do conteúdo Arte Contemporânea, pois estes indicaram desconhecer as referências teóricas e artísticas necessárias à aplicação deste conteúdo em sala de aula, o que consideramos implicar numa falha na formação dos alunos, que acabam desconhecendo uma parte importante e fundamental do universo das artes visuais, que se trabalhado em sala, poderia fomentar diversos diálogos entre a arte, a vida e a sociedade, funções da arte no ensino.

Para Bosco (2011) o professor de arte, deve acompanhar o fluxo intensivo das mudanças do mundo contemporâneo, investir em sua qualificação, pois, esta é a sua melhor arma para o

desenvolvimento de suas atividades em sala de aula. Neste ponto, vemos que a formação dos professores de arte em Parintins encontra-se ainda enfraquecidas quanto aos conhecimentos da arte contemporânea, no âmbito das artes visuais.

Uma das propostas de melhoria do ensino das artes que podemos apontar a partir de nossos estudos acerca da arte educação e seus fundamentos é a proposta da autora Ana Mae Barbosa (2008), que propõe ao ensino uma prática metodológica de base interdisciplinar, na qual os professores tenham conhecimento do conteúdo de outros colegas de profissão, absorvendo seus objetivos, a fim de construir conteúdo com uma relação entre si, num verdadeiro projeto de ensino que englobe diversas áreas do saber, fazendo com que os alunos estabeleçam canais de conexão entre temas diferentes.

Todavia, o conteúdo de artes, apesar do diálogo que potencialmente pode promover junto aos demais conteúdos não deve ser administrado por profissionais não qualificados na área de arte educação, uma vez que tal prática enfraquece o ensino nesta área de conhecimento, como salienta Barbosa (2008, p.04):

> O que não se justifica é que em nome da interdisciplinaridade se entregue as aulas de Arte a professores ignorantes em Arte, de outras disciplinas, que têm pouca carga horária, para melhorar seu salário. Entregar as aulas de Arte para um professor de Inglês ou de Religião que não estudou arte ou vice-versa, só para complementar horário é irresponsabilidade e não interdisciplinaridade.

Apontamos ainda que o desenvolvimento da arte educação como conhecimento e método de ensino não é de responsabilidade exclusiva dos professores. Os órgãos responsáveis pela qualidade da educação no Estado do Amazonas (SEDUC) e mesmo as instituições que formam os professores de artes, no caso do município de Parintins, (único curso superior em instituição pública que forma alunos graduados como arte educadores é a Universidade Federal do Amazonas, que possui o curso de Licenciatura Plena em Artes visuais) cabe também o comprometimento junto à qualificação formal e continuada destes profissionais do ensino. Notamos que a preparação adequada e continuada de professores no campo das artes visuais é de fundamental importância tanto para os professores da escola quanto para o conhecimento das artes mais atuais que podem ser compreendidas.

A contratação de arte educadores formados nas suas respectivas áreas de formação também contribuiria para a qualidade e diversidade dos conteúdos aplicados, uma vez que o professor teria um maior domínio do conteúdo lecionado. Em Parintins, anualmente existem

professores que saem graduados em Artes Visuais, pessoal que deve ou deveria ocupar os trabalhos em arte educação das escolas do município.

A realocação de professores não formados em artes, porém ministrando esta disciplina desvaloriza o conhecimento da arte educação, uma vez que vemos como subentendido aí que a arte não se estabelece junto a conhecimentos valorosos e específicos. Desde os anos de 1970 é travada a luta da arte educação para ser reconhecida legal e socialmente como disciplina, área do saber fundamental para a cultura e o desenvolvimento humano sensível e articulador de linguagens, uma educação que não preza pela formação adequada e qualitativa dos professores de arte promove a desvalorização da disciplina frente à própria realidade escolar, o que termina por enfraquecer a própria educação como um todo.

A arte contemporânea tem seu desenvolvimento de forma interdisciplinar, onde as "pessoas com suas competências especificas interagem com outras pessoas de diferentes competências" (BARBOSA, 2008, p.01) e criam novas relações e diálogos para além de suas capacidades, isso pode ser desenvolvido através da Performance, Body Art, Vídeo Arte, entre outros nichos, pois, arte contemporânea defende a relação entre o público, obra e as suas interpretações.

O processo de escolha de conteúdos e métodos a serem usados em sala de aula, é um procedimento comum entre os professores para a elaboração de seu plano de aula. Cabe a ele escolher, segundo a suas concepções sobre a arte, quais assuntos serão abordados. Pois, os conteúdos disponibilizados na proposta curricular da SEDUC para o ensino de Artes Visuais, são genéricos e flexíveis aos professores, na análise do programa escolar para o primeiro bimestre apontado pela SEDUC, notamos a existência apenas de um direcionamento para o trabalho com as artes visuais, onde indica-se desenvolvê-la nas categorias de: linguagem, expressão simbólica ou como experiência estética. Um dos poucos conteúdos indicados de forma específica são os conteúdos fotografia, cinema e audiovisuais, arte, computador, multimídias e, por fim, concepções estéticas das artes visuais.

As escolas, ao apresentarem laboratórios de informática, possibilitam o trabalho com artes digitais e artes multimídia, uma forma possível de aplicar o conteúdo arte contemporânea de forma prática, uma vez que há disponibilidade gratuita nos tempos atuais de programas que inclusive simulam os ateliês de arte com interface digital, que são meios utilizados pelos artistas na atualidade. Segundo Bosco (2011) "o professor de arte se tornará anacrônico se permanecer estagnado em suas proposições educacionais", é fundamental que o professor busque novos

meios para o desenvolvimento de suas aulas, através de novas experiências e conhecimentos. A arte contemporânea oferece esse papel de novos caminhos para o ensino de arte, pois existem vários meios de desenvolvimento do fazer artístico através das artes contemporâneas que indicamos como sendo possíveis de serem explorados pelos professores de arte em sala de aula na realidade Parintinense.

Ressalta Nartin e Nita (2010) que o desenvolvimento das aulas de arte com base na arte contemporânea, possibilita discussões e reflexões entre os alunos, ajuda-os a construir novos olhares e concepções sobre a arte. Um suporte didático existente como referência para os professores prepararem o conteúdo escolar e pensar os métodos de ensino a serem empregados nas aulas de arte educação são os próprios livros didáticos, que apresentam subsídios para o desenvolvimento dos conteúdos através da possibilidade de atividades práticas, individuais ou em grupo e a cada final de capítulo oferecem uma avaliação para os alunos sintetizarem as ideias exploradas, sob a mediação do professor.

Em se tratando de conteúdos voltados para a Arte Contemporânea, o livro didático apresenta novas formas de pensar e discutir as novas concepções estéticas contemporâneas a serem trabalhadas em sala de aula pelo professor. Apresentando inclusive conceitos da arte contemporânea, onde ressaltamos: arte da apropriação, preposição e participação/interação do público, arte conceitual, arte efêmera e antiarte. São várias as reflexões possíveis sobre a arte contemporânea, cabe ao professor apropriar-se do material disponibilizado e desenvolver as metodologias em sala de aula, uma vez que inclusive, as práticas artísticas contemporâneas não exigem quantidades de subsídios materiais, trabalhando primordialmente as ideias e as experimentações mesmo junto a materiais presentes no cotidiano de cada um.

Dentre as dificuldades apresentadas pelos professores de Arte do Ensino Médio de Parintins, fora a falta do fazer artístico em sala de aula. Segundo Barbosa e Coutinho (2011), o fazer artístico está no topo da proposta triangular, embasado pelo conhecimento adquirido através da contextualização e da concepção leitora dos alunos sobre a obra de arte. E é através do fazer artístico que o aluno tem a possibilidade de mostrar seu pensamento, concepções e releituras das obras e artistas estudados. Nesta pesquisa, notamos que a própria escola oferece possibilidades atrativas para o desenvolvimento do fazer artístico. Um desses espaços são as salas de informáticas, que são usadas poucas vezes para a prática do ensino nas escolas e podem ser aproveitadas para práticas artísticas digitais.

Segundo os PCNEM (2000, p. 51) "o fazer/criar, desde que não se baseie em experimentação livre e desconexa, pressupõe níveis de análise e categorização dos elementos materiais e ideais, a serem escolhidos e manipulados pelo aluno no processo criativo". Os alunos de arte do ensino médio têm a capacidade de produção em artes visuais, tais como:

> Fazer trabalhos artísticos, como desenho, pinturas, gravuras, modelagens, esculturas, fotografias, reprografias, ambientes de vitrines, cenários, *design*, arte gráficas (folhetos, cartazes, capas de discos, encartes, logotipos, dentre outros); Saber fazer trabalhos artísticos em telas informáticas, vídeos, CD-ROM, *home-page*, dentre outros, integrado as artes audiovisuais. (PCNEM, 2000, p.53)

Portanto, de acordo com os PCNEM, os professores de arte deveriam explorar os conteúdos voltados para as artes audiovisual. Fazer uso dos meios tecnológicos como ferramenta de desenvolvimento do conhecimento artístico para os alunos, metodologia de ensino possível de ser aplicada nas escolas pesquisadas, as quais possuem laboratórios de informática que favorecem este tipo de trabalho artístico. O uso do telefone celular, que é um computador portátil nos dias atuais, os quais possuem acoplados câmera filmadora, gravador de voz, entre outras funções, na qual a maioria dos alunos do ensino médio tem contato direto, podem também ser usados como ferramentas didáticas do professor de arte para realizar o fazer artístico na escola. Nartin e Nita (2010, p. 219) ressaltam que:

> Propor que a câmera fotográfica, a xerox e a filmadora sejam manipulados e experimentados por mãos e mentes de adolescentes é uma ideia que pode resultar em interessantes momentos de criação e interação com alguns dos meios de produção visual mais explorados na atualidade. Afinal, quantos não são os artistas contemporâneos que escolhem a foto, o vídeo e toda uma variedade imensa de artefatos tecnológicos como meio de expressão artística?

Apontamos outras possibilidades metodológicas de se trabalhar o conteúdo arte contemporânea, na qual a falta de materiais abre caminhos para novas ideias e experiências artísticas. Uma dessas novas experiências de arte contemporânea que pode ser desenvolvida nas escolas sem nenhum custo material ou de outro tipo, é por exemplo, a arte da performance, que necessita inicialmente apenas de dois elementos para o seu desenvolvimento inicial, o corpo e o espaço.

Além disso a arte contemporânea possibilita discussões de temas presente atualmente na sociedade, como o sistema ecológico com base nas obras da Land Arte ou da Arte Povera,

debates sobre a relação da cultura de rua com a dança e música contemporânea, assim como a relação do grafite como as obras de Jean Michel Basquiat, discutir sobre o consumismo da nossa sociedade, fazendo relação com as obras de Andy Warhol e Roy Lichtenstein da Pop Art, entre outros temas e conteúdos pertinentes a realidade e o cotidiano do educando, mas que ainda encontram, como pudemos notar nesta pesquisa, barreiras para serem desenvolvidas e discutidas dentro das salas de aula, cuja mediação depende do professor de arte.(NARTIN; NITA, 2010).

Para Ferraz e Fusari (2009), o ensino de arte deve ter sua elaboração no plano de ensino do professor, de acordo com as realidades dos alunos. Os conteúdos devem enfatizar as linguagens artísticas de acordo com o fazer e apreciar a arte. Cabe ao professor ter um cuidado na escolha e no direcionamento de cada assunto de acordo com as manifestações de interesse dos alunos. O professor tem um papel de "mediador" do conhecimento e "articulador" das convivências dos alunos com as novas tecnologias.

De acordo com os professores de arte do Ensino Médio, propostas para o desenvolvimento do conteúdo sobre a Arte Contemporânea deveria ser mais debatido junto aos alunos, a partir de mesas redondas, planejamento colaborativo para pesquisas nas salas de recursos, para estimular sua leitura crítica e quebrar concepções possivelmente errôneas sobre este campo das artes visuais.

Desde modo concluirmos que os professores apresentam possibilidades cabíveis de serem efetuadas no desenvolvimento do ensino da Arte Contemporânea dentro das escolas, porém é necessário que os professores busquem novas ferramentas de ensino para que assim, este assunto possa ser discutido de forma clara e participativa em sala de arte. As instituições responsáveis pela formação dos professores e pela educação básica no Estado também devem trabalhar em prol de uma formação mais sólida e atual das artes educadores do município, proporcionando treinamentos e projetos que possibilitem a formação de qualidade.

Considerações finais

O ensino do conteúdo arte contemporânea nas escolas possibilita aos professores de artes inúmeras ferramentas para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos em sala de aula. Nesta pesquisa, pudemos perceber que existem professores trabalhando este conteúdo no ensino médio em Parintins, mas que, todavia, não estão desenvolvendo práticas em arte contemporânea. Uma parte dos professores do município não possui domínio do conteúdo de

arte contemporânea no âmbito das artes visuais, desprestigiando a mesma dos conteúdos abordados.

A não formação do professor atuante na disciplina de arte nesta área possibilita a falta de compreensão e conhecimento sobre arte contemporânea pelo próprio professor, que não se sentem seguros para explorar as várias possibilidades de ensino que ela potencialmente carrega. Com relação a estrutura física das escolas de Parintins para as práticas artísticas contemporâneas, a pesquisa apontou que as mesmas possuem estrutura física e pessoal condizente com esta aprendizagem, apesar de nenhuma escola apresentar um espaço específico para as artes visuais, existem espaços na escola aptos para serem utilizados nas aulas de arte educação, como as quadras e os laboratórios de informática.

Salientamos que ao estar aberta a novas experimentações com o corpo, os espaços, os materiais do cotidiano e os meios multimídia, a arte contemporânea promove diálogos com o tempo e com a experimentação, facilitando a prática artística nas escolas, uma vez que não exige materiais industrializados nas artes plásticas tradicionais, que careciam de materiais custosos, como tintas, papéis ou telas.

Por fim, consideramos que como conteúdo, os estudos em arte contemporânea no ensino médio em Parintins encontram-se ainda limitado metodologicamente, pela inexperiência e deficiência na capacitação dos professores responsáveis pela disciplina, entretanto, as possibilidades de reversão deste quadro são muitas, um trabalho viável de ser realizado pela própria estrutura física e pessoal em que se encontram as escolas do município.

Referências

BARBOSA, Ana Mae, COUTINHO, Rejane. Ensino da arte no Brasil: **históricos e metodológicos.** UNESP. São Paulo. 2011.

_____. Arte na Educação: **Interterritorialidade refazendo interdisciplinaridade.** Universidade Anhembi Morumbi. São Paulo: Rosari, 2008.

BRASIL, Secretaria de Educação. Parâmetros curriculares nacionais: **Ensino Médio. Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL, Coordenação de Edições Técnicas. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** 58p. Brasília: Senado Federal, 2017.

BOSCO, Maria Cristina. **O ensino da arte contemporânea.** Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-graduação Inter unidades em Estética e História da Arte). Universidade de São Paulo, 2011.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. **Metodologia do ensino de arte**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

O ENSINO DE ARTES VISUAIS NO CONTEXTO DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM SURDEZ: DESAFIOS E METODOLOGIA DO PROFESSOR NA ESCOLA PÚBLICA

Wila Karenina dos Santos Teixeira[1] – UFAM-ICSEZ
Kédson Pires de Oliveira[2] – UFAM-ICSEZ

Resumo
A inclusão escolar é um processo de aceitação que trava luta desde a década de 50, e este aspecto precisa ser discutido e trabalhado dentro do âmbito escolar. E possível encontrar teóricos que falam sobre sujeitos surdos e dão caminho para uma convivência, como QUADROS (2008) e SOUZA (1999), . Esta pesquisa intitulada "O Ensino de Artes Visuais no Contexto da Inclusão de alunos com surdez: Desafios e Metodologia do Professor na escola pública" traz a realidade dos desafios que o professor arte-educador enfrenta dentro de sala de aula. Temos como objetivo buscar subsídios necessários para trabalhar e entender o processo de inclusão de forma digna e respeitosa com todos aqueles que fazem parte do corpo escolar. Nesta pesquisa usou-se metodologia qualitativa. Os resultados obtidos demostram o professor de arte tem procurado meios alternativos para envolver o aluno com surdez nas atividades apresentadas, sempre com o apoio do intérprete da sala.
Palavras-chave: Surdez. Ensino de Arte. Metodologias.

Introdução

A disciplina de Artes Visuais no contexto da inclusão, pode ser considerada como facilitadora para o processo de aprendizagem de alunos surdos, devido a língua de sinais ser gestual visual. Através desta disciplina os professores podem encontrar métodos de ensino mais eficazes do que os procedimentos tradicionais que podem favorecer o ensino de surdos em sala de aula.

No Brasil, a educação inclusiva é uma realidade e a maioria das escolas já possui profissionais qualificados para exercer o trabalho com alunos que apresentam diferentes deficiências. O surdo, que é um fator importante para a comunidade surda é excluído de

[1] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas, Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal do Amazonas. E-mail: wilac.santos@gmail.com.
[2] Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas, Licenciado em Artes Visuais pela Universidade Federal do Amazonas. E-mail: kedsonartesvisuais@gmail.com.

qualquer tipo de preconceito sendo assim incluído à mesma base de conhecimento cientifico e social.

Atualmente tornou-se obrigatória a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como componente curricular, disciplina esta que já visa capacitar o professor estimulando-o a compreensão da língua dos surdos sendo desta forma capacitado para a escola inclusiva, mas vamos entender no decorrer deste trabalho que há muito a melhorar.

Apesar de o domínio da linguagem brasileira de sinais ser considerada essencial para qualquer professor, não se limita a este a compreensão de um bom profissional no âmbito das escolas inclusivas no Brasil.

Neste trabalho abordaremos conceitos básicos e pedagógicos para o profissional exercer sua função de uma forma que o aluno se submeta e não perca o interesse em sala de aula. A inclusão não existe apenas pela presença de um aluno surdo em sala de aula, mas sim pela interação deste aluno com os outros colegas, esta é a inclusão de verdade, mas até que ponto um profissional está qualificado para incentivar os alunos a esta pratica?

Destacaremos também o papel do professor de artes visuais e suas perspectivas pedagógicas para a inclusão de alunos surdos à sala de aula, não se limitando apenas ao conhecimento e domínio da linguagem de sinais, mas também no conhecimento pedagógico, para incluir este aluno nas atividades e desenvolvimento em sala de aula

A importância da arte no âmbito educacional

A Arte se fez presente desde o surgimento da humanidade. Foi quando o homem teve seu primeiro contato com a arte através dos desenhos gráficos deixados nas paredes e tetos das cavernas. Percebemos que sempre houve uma necessidade em se comunicar, seja por meio de imagens, desenhos, grunhidos e entre outros, o homem sempre foi um ser comunicativo.

> O homem primata não sabia se comunicar com palavras, apenas emitiam sons e grunhidos, mas mesmo naquela época eles usavam a pintura nas paredes para registrarem acontecimentos do cotidiano, onde contavam histórias, desenhavam animais, pessoas, e assim conseguiam se comunicar. (TAVARES, 2017, p.20)

Assim pode-se perceber que o homem sempre buscou expressar seus sentimentos e ações apresentando técnicas simples que ao longo do tempo foram acompanhando sua evolução.

A partir destes desenhos, muitos estudiosos e pesquisadores puderam acompanhar e entender as mensagens deixadas pelos primeiros homens que habitaram a terra.

Destaca-se ainda que a Arte precisa ser observada e entendida, fazendo com que o aluno tenha prazer em apreciá-la, para isso é necessário o que aluno surdo tenha o máximo de informações através de imagens e gestos. De acordo com o PCN de arte:

> A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e de percepção estética, que caracteriza um modo próprio de ordenar e dar sentido a 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 pelo colega, pela natureza e nas culturas diferentes. (PCN, 2001, p.16).

O Ensino de Artes passou a ser obrigatório nas escolas com o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, onde em seu artigo 26 § 2º estabelece que:

> Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. § 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica. (LDB, 2017, p.19)

Pode-se perceber que a Arte tem um papel fundamental na nossa sociedade, tendo uma importância tão significativa quanto às demais disciplinas que compõe a grade curricular de ensino. Ajudando o indivíduo a ampliar o pensamento artístico e, usando a imaginação para desenvolver trabalhos maravilhosos em seu processo de criação principalmente para alunos com deficiência.

Entendemos que ensino de artes apresenta particularidades em seu contexto, tornando-a diferente das demais disciplinas que também fazem parte da grade curricular de ensino, pois esta trabalha o desenvolvimento cognitivo do ser humano e também auxilia no seu desenvolvimento sensível, estimulando a expressão movida pela emoção, percepção e o pensar sobre aquilo que se exterioriza. De acordo com os PCNs:

> [...] a arte na escola tem uma função importante a cumprir. Ela situa o fazer artístico dos alunos como fator humanizador, cultural e histórico, no qual as

> características da arte podem ser percebidas nos pontos de interação entre o fazer artístico dos alunos e o fazer dos artistas de todos os tempos, que sempre inauguram formas de tornar presente o inexistente. Não se trata de copiar a realidade ou a obra de arte, mas sim de gerar e construir sentidos. (BRASIL, PCNs, 1998, p.35)

Baseados em tais considerações, ressaltamos que a arte proporciona aos alunos novas experiências, permitindo-lhes uma criatividade mais libertadora. Nesse contexto, observamos que a escola inclusiva se tornou importante, pois possibilita que o aluno com necessidades educacionais especiais tenha um aprendizado continuado através da socialização e interação dentro da escola.

A importância de se trabalhar o ensino de artes visuais com alunos com deficiência, pois é através da arte o saber, o ver, o sentir, o perceber e o sentido é priorizado dentro de sala de aula.

Salientamos ainda que o ensino de artes transforma as pessoas e ajuda no desenvolvimento dos alunos com deficiência, pois esses alunos precisam ter conteúdos acessíveis, sendo sempre orientados dentro de sala de aula para que haja estimulo de suas habilidades cognitivas.

O ensino de artes visuais no contexto da inclusão de alunos surdos

Adentrando o ensino das artes no contexto da inclusão dos alunos com surdez, nos deparamos com o próprio contexto educacional do aluno surdo, o qual vem ao longo dos tempos superando os desafios da exclusão que por volta do século XII tinha-se uma ideia muito equivocada sobre as pessoas que nascia com algum tipo de deficiência, em especial, com aquelas que nasciam surdas, pois se acreditava que a fala era de fundamental importância para o desenvolvimento do indivíduo perante a sociedade. Com isso, os surdos eram considerados pessoas "diferentes" pelo simples fato deles não conseguirem se comunicar com os outros de forma verbal o que fazia com que acreditassem que por eles não pensarem não podiam ser consideradas pessoas "normais".

A partir da Idade Média que começam a surgir pessoas interessadas em entender as pessoas surdas, e posteriormente começam a trabalhar na educação destas pessoas para que assim possam ser inseridos na sociedade. Ressaltando que a inclusão das pessoas surdas no contexto escolar percorre por longos caminhos.

Até meados do século XV, os surdos ainda eram considerados pessoas sem cultura, faziam parte de uma comunidade que não possuíam direitos legais, pois eram consideradas pessoas primitivas, que apenas tinham preguiça de falar. Entretanto, em algumas sociedades as pessoas com surdez, eram temidas e tidas como aliadas aos deuses, pois elas não ouviam as coisas do mundo, porque escutavam apenas os conselhos dos deuses.

Com o passar do tempo, surgiram pesquisadores, professores e até mesmo entidades religiosas que começaram a estudar as pessoas que nasciam surdas, fazendo com que elas encontrassem uma linguagem própria. Foi então que no século XVI um filósofo francês concluiu que a surdez não impossibilitava as pessoas de obterem conhecimento ou as limitava de fazer qualquer outra atividade de uma pessoa "comum".

Com isso, pôde-se perceber que mesmo com uma deficiência era possível se expressar, entender e escrever. Neste mesmo século, surge a primeira escola para as pessoas surdas na Espanha sob a direção de Pedro Ponce de Leon, que ensinou os surdos sinais metódicos. Desde então, muitos estudiosos interessados neste assunto começaram a estudar a surdez.

Em meados do século XVIII, outro estudioso conhecido como L'Épeé iniciou diversos estudos que pudessem fazer com que os surdos aprendessem uma linguagem visual e motora. L'Épeé reconheceu a necessidade de usar sinais que representavam um objeto para se comunicar com os surdos o que era visto como uma arte a forma de comunicação do surdo.

Sua contribuição foi dando início a uma nova abordagem pedagógica, reformulando a maneira de comunicação do surdo, possibilitando as pessoas com surdez tivesse acesso ao conhecimento sendo incluídas no ensino nas escolas.

O que tange o ensino das artes no contexto educacional do aluno com surdez, entende que a mesma traz uma nova história de superação e conquistas.

Podemos perceber essas conquistas vem tomando espaço ao longo do tempo, pois grandes artistas como Ludwing Van Beethoven, um dos maiores compositores clássicos da história era surdo e tornou-se ícone na música clássica.

Desafios e metodologia do professor para trabalhar com alunos surdos

O processo de inclusão dentro da escola ainda é um assunto bastante discutido, pois não basta somente incluir este aluno na rede pública de ensino, este aluno precisa perceber que os professores e a escola estão aptos a recebê-los.

Diante da construção de novas escolas que foram tendo como mediador os próprios professores surdos formados com os métodos de L'Épeé, no Brasil, a primeira instituição criada para receber pessoas surdas surgiu na cidade do Rio de Janeiro no ano de 1957. O INES (Instituição Nacional de Educação dos Surdos), fundada pelo professor surdo Ernest Hust, teve apoio de Dom Pedro II, pois este tinha um neto surdo.

Fazer a educação verdadeiramente inclusiva é acreditar na mudança, tendo em vista que não se pode fazer uma educação inclusiva apenas dentro de uma escola, a declaração de SALAMANCA de 1994 preconiza a educação inclusiva. É preciso que o ensino inclusivo seja expandido para sociedade, uma vez que a escola deve preparar os alunos para o convívio em sociedade, tendo seu direito a ser diferente assegurado.

No ano de 1994, foi criada a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), regida pela Lei 10.146/2002 que torna a língua oficial da pessoa surda no ano supracitado, sendo inserida, três anos depois como disciplina curricular obrigatória nos cursos de licenciatura que trabalham com a formação de professores.

Desde então, inúmeros projetos para a inclusão do surdo no âmbito escolar foram criados. No ano de 2012, foi legitimada a presença de alunos surdos nas escolas regulares de ensino, fazendo com que professionais capacitados os acompanhassem dentro de sala de aula.

Hoje em dia, é possível acompanhar a conquistas das pessoas surdas vem tomando tanto nas escolas quanto em algumas áreas de trabalho, sendo que antigamente não existiam escolas especializadas para recebê-los.

Metodologia

A metodologia é um dos componentes essenciais para o desenvolvimento de qualquer tipo de pesquisa, pois a partir dela podemos traçar os caminhos que o trabalho irá se desenvolver, segundo Fonseca (2008, p.86) diz que a metodologia "é a definição dos procedimentos técnicos, das modalidades de atividades, dos métodos que serão utilizados na pesquisa", portanto são os caminhos que nos levam para a conclusão desta pesquisa.

A técnica utilizada nesta pesquisa deu-se por meio de entrevistas destinados ao sujeito participante da pesquisa. Para Severino (2007, p. 124) "a técnica da entrevista visa compreender sobre um assunto especifico, sendo assim a interação com o sujeito pesquisado detém a resposta procurada. Desta forma o papel do pesquisador é identificar o que os sujeitos pesquisados estão pensando, argumentando e sabem sobre este determinado assunto".

O lócus da pesquisa foi realizada em uma Escola da Rede Pública de Ensino, pertencente ao Município de Parintins-Am. A escolha para a realização da pesquisa neste educandário deu-se por conta de o mesmo possuir 4 alunos surdos distribuídos entre os turnos matutino e vespertino.

O professor que participa desta pesquisa está diretamente envolvido no campo e no contexto em que a pesquisa foi desenvolvida, sendo este ouvinte.

Análise e discussões do resultado

O objetivo central desta pesquisa que recebe como título "O ensino de artes visuais no contexto da inclusão de alunos com surdez: desafios e metodologias do professor na escola pública" têm como finalidade investigar como o ensino das Artes Visuais pode ser importante quando inserida em um contexto escolar onde há presença de pessoas com surdez.

Assim este tópico tem como finalidade apresentar os resultados e análises da pesquisa, onde houve a necessidade de ser feita uma pesquisa de campo em uma escola da rede pública de ensino da cidade de Parintins. Neste sentido, foi realizada uma entrevista com o professor da disciplina de Artes da escola.

Ao pensarmos no professor de Artes, é inevitável não o ligar ao campo artístico. Este por sua vez, é interpretado de várias formas, e por muitas vezes a sua desvalorização se dá pela falta de conhecimento da sua verdadeira essência enquanto educador.

O professor em sala de aula passa a ser mediador e é de sua responsabilidade mostrar aos alunos meios inovadores para que estes encontrem os melhores conceitos sobre a Arte despertando sempre o interesse pelo campo artístico. Segundo o PCN (1998, p. 30) "cabe ao professor escolher modos e recursos didáticos adequados para apresentar as informações, observando sempre a necessidade de introduzir formas artísticas, porque ensinar arte com arte é o caminho mais eficaz". Neste sentido, o professor torna-se responsável por estimular os alunos no processo de criativo, fazendo com que a observação seja uma oportunidade de compreensão e aprendizagem.

A Arte como forma de inclusão torna-se algo novo para aqueles que nunca tiveram contato direto com alunos que apresentam deficiências, para tanto o professor precisa buscar diferentes elementos para trabalhar a disciplina dentro de sala, fazendo com que todos os alunos se sintam envolvidos. Embora, não seja fácil encontrar meios de se comunicar com um aluno

que apresente surdez, cabe a este profissional se capacitar ou até mesmo pedir ajuda daqueles que conhecem a Libras.

A disciplina de Artes sempre foi uma disciplina de grandes expectativas nos alunos, tanto das series iniciais quanto nas series mais avançadas, devido às diversas formas de abordar a Arte, tanto nas Artes Visuais, música, teatro e dança que são conteúdos presentes no componente curricular das escolas.

O professor de Artes precisa ter conhecimento sobre cada um desses componentes. Por isso, é fundamental que o professor da disciplina de Ensino de Artes tenha a formação nesta área para que os conteúdos sejam repassados de forma correta, fazendo com que os alunos tenham um interesse maior pela disciplina.

Ao acompanhar o professor de Artes durante a realização desta pesquisa, foi perceptível o compromisso com os alunos, buscando sempre a melhor forma de repassar o conteúdo.

Desafios e metodologia do professor

Durante as aulas de Artes na escola, pode-se observar que o professor é acompanhado pelo intérprete, pois não tem conhecimento da Língua de Sinais, porém este busca sempre estar em contato com o intérprete para que os conteúdos sejam repassados para o aluno de forma satisfatória mesmo sem a interação direta do professor. Souza e Góes (1999) alegam que a inclusão se torna deficiente pelo simples fato do professor não conhecer o aluno surdo e a importância de comunicação através do bilinguismo.

Seguindo esta investigação e tendo como escolha a realização de questionários aplicada ao professor de Artes, ressalta-se que as respostas serão transcritas na integra, garantindo e legitimando o trabalho e a opinião do professor. Os questionários foram aplicados ao professor de Artes e ao interprete da sala de aula.

A entrevista com os participantes desta pesquisa contou com dez perguntas para o professor e cinco perguntas para o interprete, pela ética deste trabalho tanto o nome do professor quanto do interprete serão mantidos em sigilos.

Na primeira pergunta no que diz respeito à carreira como profissional da educação, foi questionado ao professor há quanto tempo atua como professor de Artes e sua formação? O professor diz que: *"Minha formação é em Artes Visuais e atuo como professora do ensino regular há 03 anos e como professora em projetos sociais há 06 anos".*

Destacando a grande responsabilidade e dedicação durante esse processo de iniciação. No entanto, o professor comenta que somente há dois anos trabalha com alunos com NEE (Necessidades Educacionais Especiais).

Houve a necessidade de perguntar ao professor se este teve algum tipo de preparo tanto pela universidade quanto depois de concluir os estudos para trabalhar com alunos surdos e de que forma esta preparação se deu. Neste sentido o professor responde: *"Na realidade na Universidade o ensino de Libras foi bem superficial e somente na prática que houve o receio de errar, pois é muito diferente".*

Ao longo das observações percebeu-se que a escola está caminhando para tornar a estrutura mais adequada para receber alunos com NEE. Com isso, perguntamos também se a escola oferece subsídios necessários para que possa trabalhar com alunos que tem NEE?

Diante disso, a professora respondeu que: *"Sim e não, estamos caminhando. Materiais são muito escassos, mas a escola disponibiliza de profissionais capacitados na área".*

Vimos também que as atividades são planejadas de acordo com a necessidade do aluno com NEE, em comum acordo com o intérprete. Diante disso, perguntamos ao professor sobre o preparo das aulas e os materiais didáticos que o professor utiliza nas aulas para trabalhar com os alunos? Este responde que: *"Tento não excluir ninguém e forço a interação com todos, levo materiais adaptados aos alunos com necessidades especiais".*

Tendo como base a pesquisa, uma das perguntas feitas ao professor foi tratando-se do entendimento sobre a educação inclusiva e a de que forma as Artes Visuais podem ajudar no processo de inclusão escolar? Deste modo, o professor nos responde que: *"Dependendo da necessidade do aluno nós buscamos conhecer primeiro o usuário, busco pesquisar os materiais para que essa pessoa faça parte de forma uniforme com a turma. Em relação as artes, depende, pois gosto muito de trabalhar a colagem, pois esta atende as necessidades de todas as formas de deficiência que estão presente nas escolas, trabalhando o tato dessas pessoas.*

Perguntamos também qual a opinião do professor em relação ao fato de inserirem alunos com NEE em sala de aula regular? Então o professor nos reponde que *"para mim que sou uma pessoa muito inclusiva acho perfeito, pois só assim conseguimos nos tornar mais humanos.*

Percebemos que a escola trabalha com projetos voltados a inclusão. Diante disso, perguntamos ao professor quais estes projetos? E está nos responde que *"nas turmas em que eu trabalho fizemos o projeto "livros adaptados" para alunos surdos, foi uma experiência única,*

pois houve a união dos alunos, profissionais da sala de recursos e alunos com necessidades especiais".

Estes trabalhos foram apresentados na semana da inclusão realizada pela SEDUC em parceria com as demais escolas.

E, finalizando a parte de questionário com o professor perguntamos se o professor acredita que os alunos com NEE, da trouxeram de alguma forma um sentido diferente o trabalho do docente ou sua vida pessoal? Onde o professor responde que *"sim, com esses alunos podemos ser mais humanos, pois ficamos mais sensíveis e tolerantes. Além de fazer com que nossa vida tenha mais sentido, pois eles nos mostram a superação a cada dia".*

Pode-se analisar que o professor aceitou o desafio de dentro de sala de aula tendo a oportunidade de ensinar alunos surdos. Rompendo tudo aquilo que lhe era proposto.

A falta de materiais pedagógicas tornam-se uma barreira no ensino, pois não há uma política educacional específica para a distribuição de materiais didáticos adaptados para libras. Essa é um fato visível no discurso da professora que nos revela fazer procurar outros meios como a *internet* a fim de esclarecer as temáticas de suas aulas de forma mais satisfatória para sua clientela.

> Os materiais didáticos constituem-se em importantes canais de comunicação entre os alunos, a proposta pedagógica e a instituição promotora. Por isso, são dimensionados respeitando as especificidades da realidade socioeconômica e cognitiva dos alunos e da modalidade de educação. (QUADROS, 2008, p.39)

Diante desta entrevista podemos entender o quanto a educação inclusiva se torna importante dentro da rede pública de ensino. Embora, não se tenha muitos profissionais com formação especial ainda encontramos aqueles que transformam seus desafios em produções significativas e enriquecedoras.

Considerações finais

Neste trabalho foram apresentados métodos de iniciativa pedagógica voltada para os alunos de artes visuais, tendo em vista a inclusão social e o quanto os profissionais da educação devem estar preparados para lhe dar com determinadas situações. Identificou-se também a realidade dos alunos com deficiências auditivas, e como a atuação do profissional de educação pode influenciar de certa forma muito mais intensamente a vida social deste aluno do que os demais.

A realidade e que muitos profissionais já se atentam para se aprofundar em programas de especializações como em língua de sinais brasileira a LIBRAS, com a inclusão de cada vez mais alunos surdos à escola, não apenas os professores devem estar preparados para dialogar com alunos surdos, mas também toda a escola em geral, ver-se nesse momento a necessidade que a LIBRAS faz no cotidiano escolar brasileiro nas escolas inclusivas.

No município de Parintins, percebemos durante a pesquisa a qual tivemos os objetivos alcançados que os professores de arte educação, como desenvolvemos neste trabalho, tem uma proximidade dos alunos, proporcionando a todos os alunos uma aula mais aprofundada em seus sentidos, com a pedagogia e com o acervo de criatividade, as atividades nas aulas de artes sempre tendem a ser mais aproveitadas e dinâmicas com os alunos, este trabalho incentiva e proporciona aos profissionais de arte educação a atuar diretamente à inclusão, não colocando barreiras que ainda existem nas escolas hoje.

Em suma entendemos que apenas a educação pode romper barreiras e proporcionar o desenvolvimento cognitivo dos alunos, atendendo todos aqueles que buscam educação de qualidade e igualdade social.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** São Paulo: Atlas, 1988.

_____, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte** – Brasília: MEC/SEF 1997. 130 p.

_____. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.

_____, Secretaria de Educação Fundamental, Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte – 5° a 8° séries. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Decreto nº5.626, de 22 de Dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº10.436, de 24 de Abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS.

QUADROS, Ronice Mulles de. **Estudos Surdos III** – Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008.

SOUZA, M. R. & Góes, M. C. R. **O ensino para Surdos na escola inclusiva: Considerações sobre o excludente contexto de inclusão.** In: C. Skliar (Org.): Atualidade da educação bilíngue para Surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999. V. 1, p.163-188.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TAVARES, Ananda Cid. **O mangá como potência da cultura japonesa pop japonesa na cidade de Parintins**: TCC, 2017.

O ENSINO DE MÚSICA NA COMUNIDADE RURAL JACAMIM-AM: ENTRE AS PRÁTICAS CULTURAIS E A EDUCAÇÃO MUSICAL

Lucyanne de Melo Afonso[1] – UFAM
Brenda Letícia Barbosa Gomes[2] – UFAM
Geisy de Souza Dias[3] – UFAM

Resumo
Este artigo é resultado de um projeto de extensão do Curso de Música da Faculdade de Artes-UFAM, teve como objetivo objetivo de realizar atividades e ações em artes na comunidade rural Jacamim, no município Careiro Castanho-AM . O projeto *Caravana das Artes* propôs a integração entre cultura, arte, ensino e desenvolvimento local, levando saberes e conhecimentos, permitindo que os discentes colocassem em prática os conhecimentos da academia e tivessem experiências no ensino das artes. As ações nesta comunidade foram realizadas no período de Agosto de 2018 a julho de 2019: flauta doce e musicalização foram as ações musicais direcionadas para as crianças e adolescentes. O projeto permitiu estabelecer contatos, aproximar pessoas, trabalhar em equipe, conhecer o outro e sua cultura local.
Palavras-chave: Comunidade rural. Música e cultura. Ensino de música

Introdução

O presente relato diz respeito ao trabalho desenvolvido no projeto Caravana das Artes do Curso de Música da Faculdade de Artes-UFAM. Tal experiência se deu do Programa Atividade Curricular de Extensão - PACE, inserido no Programa Escola de Arte e no Laboratório de Educação Musical.

O projeto **Caravana das Artes** teve o objetivo de realizar atividades e ações em artes em comunidades diversas da nossa Amazônia. O *Caravana das Artes* propôs a integração entre cultura, arte, ensino e desenvolvimento local, levando saberes e conhecimentos, assim como aprendendo os saberes e conhecimentos das comunidades, permitindo que os discentes colocassem em prática os conhecimentos da academia e tivessem experiências no ensino das artes, desenvolvimento sua personalidade de professor e sua prática pedagógica e conhecendo a realidade amazônica e suas especificidades.

[1] Professora da Faculdade de Artes da Universidade Federal do Amazonas, Doutora e Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia. lucyanneafonso@ufam.edu.br.
[2] Discente do Curso de Música da Universidade Federal do Amazonas. Brenndagomes125@gmail.com.
[3] Discente do Curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Amazonas. Geisysouza.202@gmail.com.

A Comunidade Jacamin é uma comunidade rural localizada no ramal Jacamin, no município Careiro Castanho-AM. Nesta comunidade, estivemos durante um ano realizando as ações, no período de Agosto de 2018 a julho de 2019.

As atividades elaboradas e realizadas nos revelaram como o Arte Educador deve ter novos olhares e novas metodologias de ensino a partir do espaço cultural ao qual está inserido. São muitos saberes e muitas práticas culturais que nos levam a repensar formas e metodologias.

Muitas foram as atividades aplicadas: do ensino da música ao ensino de técnicas de artes visuais. Neste relato vamos enfatizar o ensino da música, a prioridade foram as crianças, em função da própria demanda que a Comunidade solicitou.

Com esse propósito, pudemos direcionar o trabalho com a música a partir das necessidades da Comunidade, tendo como oportunidade de ensinar crianças para que elas pudessem ter novas experiências com música e proporcionar o crescimento musical de cada indivíduo envolvido. Existem muitas comunidades rurais e ribeirinhas, a comunidade do Jacamin foi escolhida em função da logística e da proximidade com a cidade.

Fundamentação teórica

> Quando o assunto em debate é como se aprende, estamos realmente considerando o modo como os indivíduos constroem modelos mentais dos universos que os cercam (inclusive universos musicais) e que lhes permitem mover-se, planejar e expandir seu conhecimento e sua compreensão (HARGREAVES; ZIMMERMAN, 2006, p.250)

É importante incentivar a mistura e valorização de todas culturas, através da educação de conscientizar o indivíduo da importância da interação, de muitas culturas diferentes existentes em nosso meio. Se orgulhar de sua própria cultura, é também terem a necessidade de conhecer outras, seus códigos em referências culturais para uma identificação de outra cultura, ir em busca de uma inter-relação entre códigos das diferentes classes sociais, para um diálogo, sem deixar de sua identidade cultural de lado.

O multiculturalismo é desenvolver a capacidade do pensamento crítico, a capacidade de reconhecer-se em seu próprio ambiente, a defesa da diversidade, o respeito as ideias dos outros, principalmente para atender as diferenças socioeconômicas do terceiro mundo; ver na arte, através do contexto simbólico, o reflexo de sua cultura, pedaço de si; colocar em questão as possibilidades de confrontar problemas, e enfatizar o estudo para compreensão das

diferenças, ter sensibilidade diante da diversidade, principalmente em relação aos grupos de culturas minoritárias.

> [...] "multicultural" e "pluricultural" significam a coexistência e mútuo entendimento de diferentes culturas na mesma sociedade, e o termo "intercultural" siginifica a interação entre diferentes culturas. Isso deveria ser o objetivo da educação interessada no desenvolvimento cultural. Para alcançar tal objetivo, é necessário que a educação forneça um conhecimento sobre a cultura local, a cultura de vários grupos que caracterizam a nação e a cultura de outras nações." (BARBOSA, 1998, p.14)

Precisamos estimular uma educação baseada na realidade através da diversidade cultural existente, assim poderemos construir novos conceitos com base no conhecimento local e na interação de diferentes culturas e saberes.

A Arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um instrumento que nos permite identificar a cultura desses grupos e desenvolve-los. A arte supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence. Através da Arte é possível apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e muda-la: a sociedade e a escola necessitam dessa aprendizagem.

Murray Schaffer citado por Violeta Gainza (1988) relata que o professor é capaz de despertar o conhecimento.

> O melhor que um professor pode fazer é despertar a idéia de um tema na mente dos seus alunos, de modo que se possa desenvolvê-lo embora o processo chegue a assumir formas imprevisíveis. Trata-se de fazer com que o descobrimento entusiasta da música preceda a habilidade para tocar um instrumento ou ler as notas, sabendo-se que o momento oportuno para introduzir esses exercícios é quando a própria criança os pede. (GAINZA, 1988, p.111)

Os métodos da educação musical do século XX forma a base para as práticas pedagógicas musicais como Dalcroze, Orff, Kodaly e, principalmente, Murray Schaffer que trata da paisagem Sonora, conciliando natureza, escuta e sons.

> ...o ensino da música pelo qual o fazer musical, exploração sonora, a expressão corporal, o escutar e o perceber conscientes, o ato de improvisar e criar, a troca de sentimentos, a vivência pessoal e a experiência social propiciariam a experiência concreta antes da formação de conceitos abstratos. (LOUREIRO, 2003, p. 41)

As atividades elaboradas e realizadas nos revelaram a necessidade de pensar o planejamento em música em locais que não são formais o seu ensino. Nossa atuação permitiu tratar conteúdos de acordo com a realidade dos nossos alunos, buscando tornar um plano de ensino contextualizado. A apresentação dos resultados mostra a relação, o interesse e o empenho dos participantes, levando em consideração que são práticas musicais que não convivem diariamente,

O planejamento principal foi direcionar o conteúdo com base em suas vivências cotidianas para proporcionar o crescimento musical de cada indivíduo envolvido. Entender cada sociedade em diferentes tempos e espaços, requer uma análise do comportamento dos indivíduos, "tudo o que existe na sociedade, seus grupos, instituições e comportamentos são frutos da vontade e da atividade dos homens" (SELL, 2006, p.180), pois o artista apreende a essência dos significados daquilo que está vivenciando, pois faz parte também de sua realidade.

Procedimentos Metodológicos

O projeto foi realizado em dois momentos: Visita a comunidade: para conhecer o espaço, as necessidades, as pessoas, vislumbrando assim as ações a serem planejadas; e a realização das oficinas, e atividades multidisciplinares em artes para a comunidade no decorrer do semestre.

Fig 1. Chegando na comunidade

As ações em música realizadas pelo projeto foram atividades de musicalização e flauta doce. A musicalização para crianças de 03 a 06 anos e a flauta doce para crianças e adolescentes entre 7 a 13 anos.

As atividades de música possibilitaram que os pais participassem das atividades de artes visuais, assim pudemos agregar os comunitários no espaço cedido pelo sr. Adalberto Soares, em seu sítio.

Procuramos desenvolver um plano que respeitasse o contexto e a experiência individual dos alunos. As aulas foram nos finais de semana, no decorrer deste período foram feitos 7 encontros, poderiam ter sido mais, mas em função de logística e da enchente alguns finais de semana não foram possíveis, bem como o suporte financeiro pela Universidade que não era disponibilizado de imediato, prejudicando o andamento e a execução do projeto.

Atividades musicais aplicadas: Musicalização

Cada método musical tem uma ideologia e pedagogia, mas todos tem a mesma essência de vivenciar e experimentar a música. Nas atividades de musicalização os métodos musicais Kodaly, Orff, Dalcroze e Schaffer foram utilizados em sua essência, adaptando para o cotidiano local.

As crianças vivenciaram a música, tiveram experiências sensoriais diversas para oportunizar seu desenvolvimento biopsicossocial em seu espaço cultural, buscando os próprios elementos locais para vivenciar a música e os sons como, por exemplo, o canto dos pássaros: por morarem em um ambiente mais próximo da natureza, é natural saberem os sons da diversidade dos pássaros e imitá-los, isso facilitou a relação ensino-aprendizagem da música.

Fig 2. Atividade da paisagem sonora

Utilizamos nesta atividade Murray Schaffer que aborda sobre a paisagem sonora: as crianças não estavam somente ouvindo os pássaros em função de seu cotidiano, mas neste momento, estavam tendo outras relações sensório-musicais, criando paisagens sonoras, construindo novos significados e conceitos; outro aspecto em relação a esta questão cotidiano/natureza/sons foi a atividade sobre os animais, nesta atividade buscamos na pedagogia musical de Dalcroze subsídios para que os alunos tivessem a compreensão das propriedades do som (altura, duração, timbre e intensidade) através da vivência dos movimentos dos animais como cutia, onça, macaco, grilo, cobra, jacaré, entre outros animais falados por eles e que fazem parte da fauna local; após uma vivência direcionada dos movimentos, ou seja, moldando o movimento e som do animal a uma estrutura rítmica da linguagem musical.

Fig 3. Atividade com instrumentos

Fig 4. Cantiga de roda

Foram utilizados os instrumentos percussivos como ovinho, palminhas, pau de chuva, coquinhos, pandeirolas para o estudo da pulsação através de canções conhecidas ou através de partituras ilustradas de cantigas de roda. Muitas atividades foram realizadas como contar histórias através de livros pedagógicos e imagens ilustradas de animais ou instrumentos musicais, o cantar em roda foi uma atividade bastante explorada, pois não é uma prática cultural do local.

A música se dá no interior do indivíduo, em que a música é absorvida e apresentada em forma de imaginação, sentimentos, e fantasia.

> O processamento dos materiais sonoros e musicais se dá no interior do sujeito, de tal forma que a energia proveniente da música absorvida metaboliza-se em expressão corporal, sonora e verbal, engedrando diferentes sentimentos, estimulando a imaginação e a fantasia, promovendo, enfim, uma intensa atividade mental (GAINZA, 1984, p.30)

A música para crianças exerce fator fundamental para o desenvolvimento biopsicossocial permitindo vivenciar experiências sensoriais através da música, do fazer musical: pelo corpo, pela voz e pela sensibilidade, criatividade e imaginação.

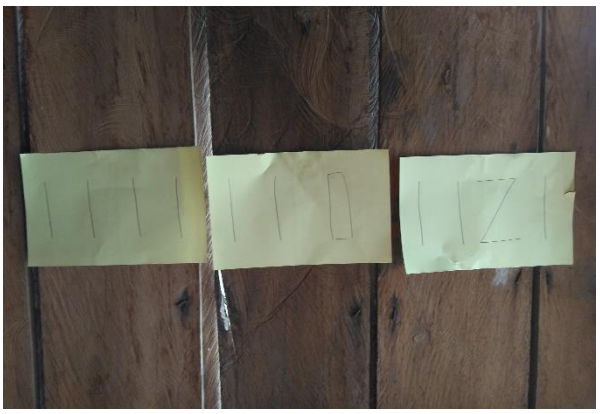
Atividades musicais aplicadas: Flauta doce

A flauta doce foi o instrumento escolhido para ser ensinado na comunidade, em função de ser um instrumento mais acessível, ser leve para transporte e o tempo para aprendizagem mais rápido que outros instrumentos.

A turma foi formada por 8 participantes entre crianças e adolescentes, inicialmente as aulas foram feitas na casa do caseiro e conforme a metodologia da aula, planejada a partir de métodos ativos, os participantes eram divididos em diferentes espaços para estudo como a entrada do sítio, embaixo das árvores ou mesmo na própria casa. Inicialmente as aulas foram sobre a flauta doce: com usar, como soprar, onde fica cada dedo e as notas que cada orifício representa, conhecer as notas musicais e seus sons, a lousa era a parede de madeira da casa.

Fig 5. Ensinando as notas na flauta

Fig 6. Atividade rítmica Kodaly



Após terem o conhecimento básico do uso da flauta doce, uma música simples foi apresentada, a inclusão de imediato do repertório está relacionada ao tempo de permanência da equipe, possibilitando com que os participantes tivessem vivência em diferentes práticas da flauta e pudessem estudar e se desenvolver no decorrer dos períodos em que a equipe não estaria presente: *O cravo brigou com a rosa*, *Parabéns pra você* e *Lagartixa* para estudo das notas *sol, lá e si* autoria da discente de música Geisy Dias.

Fig 7. Estudo em grupo

Fig 8. Estudo individual

Nas últimas viagens à comunidade, o planejamento foi direcionado para a prática coletiva, todos tocando juntos, alterando as melodias executadas, buscando desenvolver a escuta, o estudo em grupo, leitura de notas e a execução em conjunto.

Fig 9. Estudo da música

As dificuldades encontradas foram no ensino inicial da flauta doce. A flauta doce é um instrumento leve, delicado, requer um sopro com técnica de respiração e embocadura, sendo que tanto os meninos quanto as meninas no seu cotidiano não manipulam instrumentos leves e delicados: o cotidiano é ajudar na roça, carregar caixas pesadas, empurrar carrinho de mão, estas tarefas são feitas pelos dois.

A flauta doce trouxe uma nova forma de compreender o corpo, de perceber o uso da força e o uso do corpo para uma outra atividade, alguns tiveram dificuldade, mas aos poucos foram moldando e se adaptando, mas não deixando suas práticas cotidianas, ou seja, o corpo se adapta conforme as ferramentas e seus objetivos.

Considerações

O projeto Caravana das Artes contribuiu significativamente para a prática e o conhecimento da música. Não podemos ensinar música a uma criança de maneira incompreensível para ela, quando ainda não demos o prazer de vivê-la, senti-la na sua essência. Sabemos somente que o que a criança sente e vive é importante para ela, dando um motivo para a sua auto-expressão, para exteriorizar os seus sentimentos encontrando satisfação, prazer e equilíbrio emocionais, tão valiosos para sua educação integral.

Violeta Gainza nos relata que a "música movimenta, mobiliza, e por isso contribui para a transformação e para o desenvolvimento". (GAINZA, 1984,p. 37). Quando uma criança toca um instrumento, ela não está somente manipulando um objeto para fazer ouvir o som, mas "tocar um instrumento é, antes de mais nada, transferir os movimentos do corpo, dos braços, das mãos e dos dedos, e só em segundo lugar significa produzir sons pelo toque do instrumento" (HOWARD, 1984, p.85). A criança está em contato com o universo sonoro constantemente, ou seja, vivencia primeiramente o som interno, o que ela toca e faz soar é primeiramente seus próprios sons e sua expressão.

Os impactos foram as trocas de experiências entre a equipe do projeto e a comunidade, possibilitou um campo de planejamento multicultural para diferentes áreas de ensino das artes e organização, planejamento e execução de ações em equipe, trabalhando com a diversidade cultural. Na comunidade Jacamim levamos em consideração a cultura local, a corporeidade, o cotidiano e a rotina do espaço. É neste sistema que nos inserimos, as práticas culturais são diferenciadas e como Arte Educadores devemos levar em consideração a linguagem e a cultura local.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Topicos e Utopicos**. Belo Horizont: C/Arte. 1998.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de psicopedagogia musical**. SP, Summus, 1988.

HARGREAVES, David; **ZIMMERMAN**, Marilyn. **Teorias do desenvolvimento da aprendizagem musical**. In: ILARI, Beatriz. Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção. Curitiba: Editora da UFPR, 2006.

SELL, Carlos Eduardo. **Sociologia Clássica**. 4ª ed. Revista e ampliada. Itajaí: Universidade do Vale de Itajaí, 2006.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeira. **O ensino da música na escola fundamental**. SP: Papirus, Campinas: 2003.

GAINZA, Violeta. **Estudos de Psicopedagia musical**. São Paulo: Summus, 1989.

HOWARD, Walter. **A Música e a criança.** Tradução de Norberto Abreu e Silva Neto. São Paulo: Summus, 1984.

O PROFESSOR GENERALISTA E O CONTEÚDO MUSICAL: UMA ANÁLISE COM BASE NAS FUNÇÕES SOCIAIS DA MÚSICA

Helen Barra de Moura[1] – IF Sudeste MG

Resumo
O presente estudo faz uma revisão bibliográfica sobre a formação do professor, a educação musical praticada pelo professor generalista e apresenta uma análise dos conteúdos musicais utilizados por eles, com base nas sete diretrizes apresentadas por Vanda Freire (2011): historicidade, criação de conhecimento, preservação de conhecimentos, reflexão crítica e elaboração teórica, prática atual, implicação política e expressão estética. As conclusões apontaram para uma insuficiente ou ausente instrumentalização e/ou orientação do professor generalista para realizar um trabalho tendo como base a crença no papel da música com funções e significados sociais pertinentes à Educação Musical.
Palavras-chave: Educação Musical. Professores generalistas. Funções sociais da música.

Introdução

Atualmente a área da educação musical assume a discussão da formação de professores para os anos iniciais, sejam eles especialistas em música ou não, visto que há uma realidade contraditória na educação musical no Brasil. Procurando trazer contribuição para a área de Educação Musical, este trabalho buscou promover um diálogo entre autores que buscam a formação musical do professor generalista e apresenta uma análise dos conteúdos musicais utilizados por esse professor. Para essa análise, utilizaremos as sete diretrizes apresentadas por Vanda Freire (2011), com base na crença no papel da música com funções e significados sociais.

[1] MOURA, Helen Barra de. É mestre em Música - Epistemologia e o ensino da música - pela Universidade Federal do Rio de Janeiro/RJ (2011), especialista em Psicomotricidade pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora/MG (1994), bacharel em piano pela UNIRIO no Rio de Janeiro/RJ (2002), graduada em Educação Artística pela Universidade Federal de Juiz de Fora/MG (1990). Tem experiência como professora de Educação Artística e Música em escolas municipais e particulares, como regente de corais e na formação de professores em música. Atualmente é professora de música no Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais – Campus Juiz de Fora, e coordenadora do Programa de Extensão "Música para Todos". helen.barra@ifsudestemg.edu.br

Optamos por designar os professores que atuam nos anos iniciais da educação básica, sem formação específica em música, como professores "generalistas", apesar de não haver unanimidade quanto a essa designação.

O que se pretende com esse trabalho é um despertar para o fato de que a música dispõe de ferramentas para um trabalho de efetiva relevância social. Abrir o debate pela vertente da função social da música é buscar contribuir para uma efetiva significação social e caminhar para a sociedade mais aprimorada.

Formação do professor

A formação do professor, ao longo da história, sempre esteve intimamente ligada às ideologias vigentes. No Brasil, no início do período republicano, por exemplo, a formação do professor estava vinculada à assimilação e desvendamento de conceitos de educação considerados, naquele momento, como modernos, segundo a concepção da época.

Com a reforma da escola normal em 1890, com a criação da escola-modelo como protótipo dos grupos escolares, tornou-se necessário dar ênfase à formação prática como base para a aprendizagem dos modernos métodos, servindo como campo empírico na formação dos futuros professores.

Das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música (Resolução CNE no 2/2004) resultou, no Brasil, em período recente, numa concepção de Licenciatura em que a formação do professor de música passa a constituir uma das habilitações específicas da licenciatura plena, ao lado de outras licenciaturas específicas. Dessa forma, deixou-se de considerar a formação polivalente estabelecida pela legislação da década de 70, com a implantação da Educação Artística. Isso contribuiu para a diluição dos conteúdos específicos da linguagem da música.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) garante, em caráter obrigatório, o espaço para as artes na escola. Por sua vez, em todos os documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, emitidos pelo MEC, a música integra a área de Arte ao lado das artes visuais, do teatro e da dança, sendo que o tratamento das várias linguagens artísticas fica a cargo de cada escola. Por outro lado, não há nenhuma especificação quanto à formação de quem ensina arte ou música, nos diversos níveis da educação básica, nem na LDB, nem nos vários documentos curriculares.

Assim, as únicas indicações encontradas para a formação de professor de música são expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Música, transformando as Licenciaturas plenas em Educação Artística e em Licenciaturas em Música, paralelamente às que formam professores de dança, artes visuais etc. Nos cursos de formação de professor de música, aparece, recentemente, em várias licenciaturas, uma tendência à ênfase em aprofundar a prática musical em um instrumento principal, já indicado na inscrição para o Vestibular. Essa tendência foi apresentada em grande parte nos cursos de Licenciatura em Música, parecendo refletir uma preocupação da área com a formação musical do futuro professor.

Por outro lado, com a falta de professores licenciados em música e a necessidade de as escolas oferecerem o ensino de música, o músico instrumentista, sem formação pedagógica, termina por assumir, muitas vezes, o papel de professor. Impera a ideia de que, para ensinar música, basta tocar. Com isso, o modelo tradicional de ensino de música, caracterizado pela ênfase no domínio da leitura e escrita musicais, assim como da técnica instrumental, como um fim em si, é tomado muitas vezes como verdade.

Numa escola de ensino básico, o professor equipado apenas com a visão de instrumentista encontrará dificuldades, pois a sala de aula apresenta seus desafios próprios. Diante desse quadro, Penna (2007) afirma que uma licenciatura em música é indispensável, porque tocar não é suficiente. Defende que as Licenciaturas em música promovam, além da prática do instrumento, sem o mito do virtuosismo, uma formação do educador musical, articulando o fazer musical com a sua prática pedagógica.

Esse profissional deve assumir alguns compromissos:

> • Compromisso social, humano e cultural de atuar em diferentes contextos educativos.
> • Compromisso de constantemente buscar compreender as necessidades e potencialidades de seu aluno.
> • Compromisso de acolher diferentes músicas, distintas culturas e as múltiplas funções que a música pode ter na vida social. (PENNA, 2007, p. 53)

Penna (2007) afirma, também, que uma proposta curricular para os cursos de graduação "não se resume em sequência de disciplinas e suas ementas, mas envolve concepções de música, de educação, assim como do papel político e social da universidade". Ressalta a importância de que o tocar não é tudo e considera que é necessária uma formação comprometida com a busca de caminhos para a democratização e a mudança.

Sekeff (2007) afirma que os educadores musicais, em geral, acreditam que o professor de educação musical deve ser alguém que tenha não só o interesse pela música, mas também alguém que seja um músico, em seu sentido amplo, que tenha domínio da gramática musical, já que a música é uma área do conhecimento humano, e que tenha bom trânsito na área pedagógica, musicológica, filosófica, antropológica, sociológica e psicológica.

Na educação pública, segundo Fonterrada (2005), as séries iniciais estão desprovidas de profissionais especializados. Por essa razão, educadores musicais estão repensando a formação dos professores das séries iniciais.

> É preciso resgatar o professor que, mesmo não sendo músico, goste da música e a traga para dentro da escola. Esse é um bom começo e pode servir de preparação a um tempo posterior, em que haverá habilitados em música em todas as escolas. Com a implantação de licenciaturas específicas em música, ideia que já começa a tomar corpo, essa possibilidade não é utópica. (FONTERRADA, 2005, p. 255)

Fonterrada (2005) afirma que, com a publicação e a distribuição dos Parâmetros Curriculares Nacionais para professores de escolas públicas de ensino fundamental e o referencial Curricular para a Educação Infantil, o professor sem formação específica tem oportunidade de avaliar criticamente o documento e sua própria atuação e, ao mesmo tempo, organizar seu próprio trabalho de equipe. Esse é um passo importante na valorização e qualificação do professor, cabendo, contudo, indagar em que medida o professor sem formação musical específica consegue planejar e executar seu trabalho, seguindo as orientações dos PCN.

Considerando-se o contexto da Educação Básica, é preciso buscar novas acepções para a educação musical, promover discussões sobre os significados e as funções da música na sociedade, tornando a sua prática um dos componentes a serem incluídos na formação musical de professores generalistas.

Analisando as contribuições dos autores acima relacionados, observa-se que a formação do professor está submetida a uma intenção política, que abrange os objetivos a que se destina idealmente a educação, não necessariamente observando as necessidades do aluno. Os autores citados evidenciam que a educação formal está muito aquém dos interesses musicais desses futuros professores, que se consideram, em geral, despreparados para trabalhar com a música em sala de aula.

A Educação Musical praticada por professor generalista

É consensual que, no Brasil, a Educação Musical passou por situações variadas, apresentando concepções diversas quanto ao ensino da música. Em 1930, na figura de Villa-Lobos, a música passou a ser obrigatória em todas as escolas e tinha o objetivo de desenvolver a coletividade, a disciplina e o patriotismo. A educação musical daquela época tinha objetivos sociopolíticos a serviço da coletividade e da unidade nacional, do sentimento de brasilidade ou disciplina social.

Fonterrada (2005) menciona outro movimento desencadeado em meados do século XX, o "Música Viva", trazido por Koellreutter, que apresenta desdobramentos educacionais, e que defende uma arte musical como expressão real da época e da sociedade, interferindo diretamente na concepção de educação musical. Privilegia a criação musical, a importância da função social do criador na contemporaneidade e a educação da coletividade.

A Educação Musical tem refletido concepções educacionais e estéticas diversas. Discutiu-se o que é sensibilizar e musicalizar e, com a reforma educacional em 1971, a Educação Artística foi introduzida nos currículos escolares, absorvendo, em seu âmbito, não só a música, mas as diversas linguagens artísticas. A música passou a dividir o mesmo espaço das outras artes. Esperava-se que o professor tivesse uma formação polivalente para dar conta de tal tarefa, pois a aula de Educação Artística deveria contemplar os conhecimentos de artes plásticas, música, artes cênicas e dança.

Atualmente, discute-se que a música, especialmente nas redes públicas de ensino, não tem feito parte do currículo escolar como disciplina específica, ou como área peculiar de conhecimento. Álvares (2005) fez um levantamento da realidade da educação musical no país, além das opiniões sobre a relevância da música na formação do ser humano. De forma similar, Loureiro (2005) analisou a situação do ensino de música na escola brasileira, discutindo o sentido da educação musical, seus aspectos mais importantes, seu lugar no currículo do ensino fundamental, a formação pedagógica do educador musical e as possibilidades e os possíveis limites para a educação musical como disciplina.

A educação musical, para Brito (2003), atende a propósitos diversos e mantém fortes resquícios de uma concepção educacional que utiliza a música como suporte para outros conhecimentos, para a formação de hábitos e atitudes, como disciplina, condicionamentos da rotina, comemorações de datas diversas etc. Esses resquícios são percebidos na prática e fazem parte do cotidiano de muitas escolas. A música é vista, nesses casos, como um meio para atingir

objetivos considerados adequados à instrução e à formação infantis, sem contribuição específica a ser dada na formação do educando.

Nas considerações dos estudos de Figueiredo (2004), os professores generalistas são formados, em passado recente, em nível de ensino médio com habilitação em Magistério. Na atualidade, essa formação ocorre em cursos de Pedagogia com habilitação em educação infantil e, ou séries iniciais e em Curso Normal Superior.

Pesquisas têm revelado lacunas na formação musical dos professores generalistas nos cursos de Pedagogia brasileiros, como pode ser comprovado por meio dos trabalhos de Furquim e Bellochio (2010); Figueiredo (2004); Aquino (2007) Henriques (2013) e Requião (2017). Leal (2018) afirma que o curso de Pedagogia não tem por objetivo tornar o professor generalista especialista em educação musical.

Spanavello (2005) considera que os professores que obtiveram formação musical no curso de Pedagogia, apesar de não planejarem e desenvolverem com a frequência desejada conteúdos em educação musical, sempre que possível, inserem tais conteúdos de modo crítico e contextualizado em suas práticas de aula. A autora relata que os professores estão expostos a uma multiplicidade de formas de aprender música.

> Os professores generalistas não são matemáticos, mas incluem matemática em sua prática cotidiana; não são cientistas, mas abordam as ciências em suas atividades de ensino; não são poetas nem escritores, mas são responsáveis por questões da língua portuguesa; mas normalmente não se sentem confiantes para aplicar questões artísticas e musicais por se considerarem desprovidos de talento. Essa situação coloca a música e também as outras artes como pertencentes a um tipo exclusivo de conhecimento humano, acessível apenas para um número restrito de pessoas que nascem com os dons necessários para usufruir dessa condição. Essa perspectiva da música apenas para poucos privilegiados não é exclusiva do contexto brasileiro, e em várias partes do mundo essa situação se repete. (FIGUEIREDO, 2004, p.60)

O que ocorre, na realidade, é que, com a carência de professores especialistas em Educação Musical nos anos iniciais da escola, a responsabilidade de trabalhar alguns aspectos da música é transferida para os professores generalistas.

Segundo Figueiredo (2004), a educação musical pode ser trabalhada pelo professor generalista, desde que os cursos de formação de pedagogos ofereçam a disciplina música em seu currículo. Além disso, uma formação frágil não permite que os professores incluam em suas práticas pedagógicas atividades significativas, em termos de música e de construção de conhecimento musical.

Spanavello (2005) aborda duas dimensões na formação inicial e na prática musical dos professores: na primeira, o professor deve ter conhecimento da linguagem musical e sua prática; e, na segunda, formação pedagógico-musical, envolvendo a compreensão epistemológica da área e suas derivações para o ensino.

Figueiredo e Silva (2005) afirmam que o professor generalista é um multiplicador. Nesse sentido, a formação desse profissional deve ser ampla, com o intuito de oferecer não só os conteúdos discriminados habitualmente no currículo, mas também o de propiciar o conhecimento musical.

Bellochio (2006) afirma que a Educação Musical requer procedimentos didáticos e um fazer inerentes a esse campo de conhecimento. É fato que a música existe e dialoga com outros conhecimentos nas séries iniciais. Por essa razão, é preciso que o professor generalista saiba qual a finalidade de sua atuação e como utilizar a música, de forma a desenvolver uma construção crítica articulada com os outros saberes da sua prática docente. Para isso, esse professor precisa experimentar, avaliar seus procedimentos e aprimorar-se constantemente.

> A formação musical, inicial e continuada, precisa partir do fazer música, mas a realização sonora não pode ser resumida ao aprendizado de canções, de jogos musicais, de leitura e escritas musicais tradicionais, muito embora reconheçamos que esses são partes do processo de formação. É importante que esse processo seja contextualizado no conjunto de conhecimentos trabalhados para o desenvolvimento dos alunos, seja problematizado e gere conhecimentos musicais críticos, gerando esquemas de ação criativos, possíveis de serem construídos e reconstruídos em situações de sala de aula. (BELLOCHIO, 2006, p. 11)

Bellochio (2006) aponta para a necessidade da continuidade das pesquisas para se compreender melhor como se estabelece a música no cotidiano escolar, analisando os fenômenos para uma melhoria das práticas da educação musical na escola. Afirma, nesse sentido, a necessidade de realizar um mapeamento de como e por que se faz de uma forma ou de outra.

Atualmente vêm se ampliando as discussões sobre o trabalho musical desenvolvido pelo professor generalista, já que essa prática tem sido uma realidade nas escolas públicas. Alguns educadores musicais posicionam-se contrariamente ao trabalho musical desenvolvido pelo professor generalista, argumentando que somente o especialista poderá desenvolver atividades de educação musical, pois os conteúdos são específicos dessa área de conhecimento e requerem preparação profissional específica.

Em oposição a essa linha de pensamento, há educadores que apoiam a utilização da música pelo professor generalista, por entenderem que a música constitui elemento presente nas culturas populares, sob várias formas, e que o professor possui uma bagagem músico-cultural suficiente, adquirida em suas vivências. Observamos, na prática, que o pequeno número de professores especialistas, aliado à necessidade da música no contexto escolar, contribui para que esses profissionais generalistas entrem em cena.

Analisando os conteúdos musicais

Neste tópico, apresentaremos a análise dos conteúdos musicais da pesquisa que se originou de um trabalho desenvolvido no âmbito da Educação Musical, junto a Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora/MG.

A pesquisa buscou traçar um panorama geral construído por informações colhidas dos professores de 3º ao 5º ano; aprofundar questões mais específicas, por meio de um estudo de caso e coleta de dados.

Alguns aspectos foram privilegiados nos questionários: formação do professor, finalidade da música na escola, visão dos professores sobre o interesse dos alunos e suas causas, cumprimento ou não do Projeto Pedagógico, possíveis adaptações feitas pelo professor no Projeto Pedagógico e resumo das atividades desenvolvidas. Outros aspectos foram valorizados no decorrer da análise dos questionários e, dentre eles, selecionei, para este estudo específico, a avaliação do conteúdo musical, tendo como base a crença no papel da música com funções e significados sociais.

Freire (2011) propõe diretrizes para a construção de um currículo com uma significação social, a partir da análise crítica do currículo do curso de graduação da Escola de Música da UFRJ, no qual observou uma desvalorização da música de nossa época e de nossa cultura. Essas diretrizes, segundo a autora, embora pensadas para os cursos superiores de música, são aplicáveis a qualquer nível de ensino, podendo, neste estudo, contribuir para reflexões relativas ao ensino fundamental.

O currículo, fruto de uma concepção dialética, segundo Freire (2011), seria o caminho para que o homem – um processo – torne-se homem, e, fortalecido por esse movimento, torne-se um agente efetivo da história, contribuindo para a transformação social.

A partir das funções sociais da música, tomando como base as categorias propostas por Merriam (1964), Freire (2011) propõe sete diretrizes para o ensino de música, como já

mencionado. Descreve, assim, as seguintes diretrizes: historicidade; criação de conhecimento; preservação de conhecimentos; reflexão crítica e elaboração teórica; prática atual; implicação política e expressão estética. Com base nessas sete diretrizes, buscamos avaliar o conteúdo musical trabalhado pelo professor generalista.

Na avaliação realizada por meio de questionários e entrevistas, onde foram registradas as opiniões do professor generalista e do aluno sobre a música e seu ensino, observamos que poucas diretrizes foram apenas indiretamente contempladas porque, na verdade, o repertório não foi abordado musicalmente, e sim através da letra. O repertório foi utilizado com objetivos não musicais, isto é, que não visaram à construção de conhecimento musical. A música estava a serviço de outros objetivos e conteúdos.

A historicidade, o primeiro princípio, que é entendida como a implicação histórica do conteúdo e sua relação dinâmica entre o presente, o passado e o futuro, não foi identificada. Contemplar esse princípio não é simplesmente dizer o ano em que a música foi composta e por quem, é permitir a experiência e a interação com conteúdos de diferentes épocas. O repertório apresentado pelos professores aos alunos não foi trabalhado de forma a suscitar diferenças ou semelhanças comprometidas com a percepção histórica, compreendendo as múltiplas concepções de música e identificando o presente contido no passado e possíveis projeções no futuro. De fato, o que se objetivou foi o uso da música dissociado de uma visão crítica.

O segundo princípio, criação de conhecimento, refere-se ao compromisso permanente de gerar conhecimento inovador embasado no contexto histórico-social, o que não foi observado. Todo o repertório utilizado pelos professores estava a serviço de objetivos não musicais, não visavam à construção de conhecimento musical. A música foi utilizada como recurso didático nas atividades em sala de aula, como meio para outros fins, sendo utilizada apenas como instância de reprodução, não de criação.

A preservação de conhecimento, o terceiro princípio, da mesma forma não foi identificada na prática musical observada. As músicas utilizadas não sofreram redimensionamento nem serviram como conteúdo para reflexões críticas. Não houve nenhum direcionamento para levar os alunos a aprofundar experiência estética, mesmo que, a partir apenas da escuta, ou mesmo para perceber estruturas e utilizá-las para criar algo novo. A utilização acrítica de uma música específica, através de sua reprodução, não parece contemplar esse princípio.

O princípio de reflexão crítica e elaboração teórica não foi identificado na análise dos dados e, quando aconteceu, foi calcado na letra. Esse princípio está atrelado à historicidade, criação e preservação de conhecimento, é inseparável da prática, pois a reflete, podendo contribuir para se chegar à teorização e, consequentemente, voltar a ela. A música, portanto, não foi tratada como forma de conhecimento que objetiva viabilizar a educação musical, em suas possibilidades de reflexão crítica, inclusive estética.

O quinto princípio, o da prática atual, entendido como ação inserida na contemporaneidade, tem o intuito de trabalhar com diferentes conteúdos, sejam músicas ou práticas musicais que se mesclam na atualidade, como representações de uma sociedade. Esse princípio foi identificado em várias situações. Constatou-se, nas análises de dados, que a música está somente atrelada à prática, ou seja, à *performance*, ainda que com limitações técnicas e sem reflexão crítica. Observou-se, também, que o trabalho com música não vai além dessa prática. As músicas foram apresentadas aos alunos apenas para aprenderem a cantá-la (reproduzi-la). Dessa forma, esse princípio torna-se reduzido na prática observada, já que não se busca interpretar a realidade para propiciar uma prática renovada.

O princípio da implicação política, o sexto princípio, está associado à transformação social, concebendo-se a escola com a função de contribuir para essa transformação. Para isso, o repertório musical deve ser compreendido no contexto social e político em que foi criado, o que não ocorreu em sua totalidade. No questionário aos professores, houve um pequeno viés político nas respostas que apontaram a utilização da música como suporte para debates que exploravam valores, exploração essa efetivada através da letra e não da música. A música não é o foco nesses momentos, nem mesmo na forma como ela viabiliza o significado da letra, o que prejudica a efetivação desse princípio e minimiza, além da possibilidade de conscientização política, a experiência estética.

O sétimo princípio, o da expressão estética, diz respeito à dimensão sensível, inerente a todo processo artístico. Esse princípio foi identificado, de forma incipiente, na observação das aulas dos professores e nos depoimentos dos alunos, quando, por exemplo, manifestam o desejo de aprender a tocar um instrumento musical. De acordo com as opiniões de alunos e professores, a escola deveria garantir espaço curricular para a experiência estética (aprender a tocar música), oportunizando, efetivamente, a presença da educação musical aos alunos. A experiência estética implica vivenciar o fazer musical, o que terminou não acontecendo plenamente, já que o foco principal não era a música. Indiretamente, havia uma experiência estética a partir da presença

da música, mas ela nunca foi objeto central, não houve uma finalidade de educação musical explorada a partir da música.

A partir dessa análise, verificou-se que a maioria das diretrizes não foi identificada na utilização da música nas aulas, nem esteve subjacente às concepções dos professores. O princípio da prática atual foi o que mais se fez presente no fenômeno analisado, mas, como abordado anteriormente, de forma reduzida.

Considerações finais

A revisão bibliográfica apresenta tópicos relevantes sobre a formação do professor e o ensino de música praticado por professores generalistas. Alguns pesquisadores acreditam que os professores generalistas, mesmo munidos de uma formação musical básica, não estejam habilitados a dar conta do trabalho com música, em sua trajetória profissional. Outros consideram que, se esse profissional, no período de sua formação, interagir com práticas musicais e for orientado nesse sentido, possuirá uma compreensão necessária sobre os objetivos e a importância do desenvolvimento de um trabalho musical nos anos iniciais do ensino básico.

Sob o ponto de vista social, a análise dos conteúdos musicais, utilizados pelo professor generalista, revela que os princípios de Freire (2011), para se pensar a música nos currículos, não foram atingidos e que a música assume alguns papéis que, segundo a autora, são usualmente atribuídos à música na educação, pelas escolas e por educadores musicais: ornamentar, disciplinar, ocupar o tempo ocioso, promover a inclusão social, socializar, auxiliar outras disciplinas, contribuir para a preparação das festas escolares, portanto, atribui-se à música papéis ou funções que poderiam ser preenchidos por qualquer outro conteúdo. Depreendemos que a música como é trabalhada nesse contexto não exerce um papel efetivo e específico na educação, como área de conhecimento que dialoga com a sociedade, com objetivos especificamente musicais e educacionais.

Esperamos esses estudos contribuam para um aprofundamento das discussões a atuação do professor generalista na educação musical. Há muitas questões a serem analisadas no que concerne ao ensino de música nas escolas e aos profissionais que devem tê-la sob sua responsabilidade.

Referências

AQUINO, Thaís L. **A música na formação inicial do pedagogo**:embates e contradições em cursos regulares de Pedagogia na região Centro-Oeste. Dissertação (Mestrado em Educação). Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2007.

ÁLVARES, Sérgio Luis de Almeida. **A educação musical curricular nas escolas regulares do Brasil**: a dicotomia entre direito e fato.Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 12, p. 57-64, mar. 2005.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **A educação musical na formação inicial e nas práticas educativas de professores unidocentes**: um panorama da pesquisa na UFSM/RS. 2006. GE: Educação e Arte / n. 1, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro.Escola. – Licenciatura em Música – **Pedagogia**: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores.Revista da ABEM**,** Porto Alegre, v. 7, p. 41-48, set. 2002.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**: propostas para a formação integral da Criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. **Educação musical nos anos iniciais da escola**: identidade e políticas educacionais. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 12, 21-29, mar. 2005.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. **SILVA**, Fabiano Daniel.**Concepções e práticas musicais nas séries iniciais do ensino fundamental.** Relatório Final de Projeto de pesquisa música nas séries iniciais do ensino fundamental da Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc - Centro de Artes – Ceart - Departamento de Música. Florianópolis, (2005).

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira. **A preparação musical de professores generalistas no Brasil.**In:XI ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2004, Porto Alegre, Anais do XI Encontro Anual da ABEM. Porto Alegre, 2004, p. 55-61.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira.**A música e as artes da formação do pedagogo**: polivalência ou interdisciplinaridade? Revista da *FAAEBA*, Salvador, v.26, n.48, p. 79-96, jan./abr. 2017.

FURQUIM, Alexandra S. dos S.; **BELLOCHIO**, Cláudia**.** R. **A formação musical de professores unidocentes**: um estudo em cursos de pedagogia do Rio Grande do Sul. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 24, p. 54-63. Set. 2010.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: UNESP, 2005.

FREIRE, Vanda Lima Bellard. **Música e sociedade**: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao Ensino Superior de Música. – 2. Ed. Ver. E ampl. – Florianópolis: Associação Brasileira de Educação Musical, 2011.

HENRIQUES, Wast Silvério Ciszevski. **A educação musical em cursos de Pedagogia do estado de São Paulo**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

LEAL, Ester Rodrigues Fernandes. **Formação e prática musical do professor unidocente e sua relação com o livro didático**: um estudo da região sudeste do Brasil.Anais do V Simpom 2018 - Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música, 2018.

LOUREIRO, Alicia M. Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MACHADO, Cecília Marcon Pinheiro. **FIGUEIREDO**, Luiz Ferreira de. **Uma breve revisão de literatura sobre a música nas séries iniciais do ensino fundamental.** Projeto de Pesquisa do CEART/UDESC. Grupo de Pesquisa Arte, Cultura e Educação, 2004.

MACHADO, Daniela Dotto. **A visão dos professores de música sobre as competências docentes necessárias para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio**.In: XI ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2004, Porto Alegre. Anais do XI Encontro Anual da ABEM. Porto Alegre: 2004. p. 37-45.

MOURA, Helen Barra de. **Atuação de professores generalistas no ensino de música**: um estudo de caso. Novas Edições Acadêmicas, 2016.

PENNA, Maura. **A dupla dimensão da política educacional e a música na escola**: analisando a legislação e termos normativos. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 10, p. 19-28, mar. 2004.

PENNA, Maura.**Não basta tocar?**: discutindo a formação do educador musical. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 16, p. 49-56, mar. 2007.

REQUIÃO, Luciana; **SANSEVERINO**, Adriana. **Música na educação básica e a formação do pedagogo**: um estudo a partir de materiais didáticos. XVII SEMPEM. *Anais...*, Goiânia, p. 228-236, set. 2017.

SEKEFF, Maria de Lourdes. **Da música, seus usos e recursos**. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2007.

SPANAVELLO, Caroline Silveira. **A educação musical na formação inicial e nas práticas educativas de professores unidocentes**: um panorama da pesquisa na UFSM/RS. 2005. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Maria (UFSM-RS), 2005.

SPANAVELLO, Caroline Silveira; **BELLOCHIO**, Cláudia Ribeiro. **Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental**: analisando as práticas educativas de professores unidocentes. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, p. 89-98, mar. 2005.

OFICINA DE TEATRO: AMPLIANDO AS PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO AMAZONAS

Gislaine Regina Pozzetti[1] – UEA

Resumo
Este artigo é um relato da realização da *Oficina de Teatro: Ampliando as práticas docentes*, realizada entre 2013 e 2014, no município de Manaus, que teve como público alvo professores da educação básica. Trata-se do registro dos primeiros passos para o enraizamento da linguagem teatral nos Sistemas de Ensinos do Amazonas, visto que o primeiro curso superior de Teatro do estado surge somente em 2010. A oficina voltada aos professores foi um desdobramento da oficina realizada com alunos do 6º ao 9º em 2012, apoiada pelo Edital no. 055/2012 - Programa de Apoio a Projetos Extracurriculares da CAPES. As 80 horas da oficina atendeu a 25 professores e teve como desdobramentos a ampliação do número de escolas com o teatro como linguagem específica para os estágios obrigatórios dos licenciados pela UEA, a parceria com SEMED e SEDUC para as formações continuadas e a criação da Pós-Graduação Lato Sensu.
Palavras-chave: Docentes. Educação Básica. Formação.

Introdução

O Curso de Teatro da Universidade do Estado do Amazonas foi criado em 2010, sendo o primeiro e único do estado a formar licenciados e bacharéis na área de conhecimento específico. No decurso dos primeiros 03 anos, deparamo-nos com um entrave na realização dos estágios supervisionados da licenciatura: se não tínhamos professores formados em teatro, a educação básica também não poderia oferecer aos acadêmicos o estágio supervisionado obrigatório. Surge assim a necessidade de consolidarmos a tendência contemporânea de implementação de políticas públicas para desenvolvimento dos conteúdos da linguagem teatral na educação básica para atender às necessidades dos profissionais, cuja formação ocorre predominantemente em uma única linguagem, sendo necessário à docência na educação básica o domínio e a fundamentação teórica das quatro áreas de conhecimento – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

[1] Doutora em Tecnologias da Inteligência e do Design Digital - PUC/SP; mestre em Lestras e Artes - UEA/AM; especialista em Arte Multimídia - UFAM/ AM; graduada em Artes Cênicas - Febasp/SP. Pesquisadora no grupo Tabihuni cnpq. Professora adjunta do curso de teatro na Universidade do Estado do Amazonas. E-mail: gpozzetti@uea.edu.br

Ao encontro dessa problemática, em 2012, a Universidade do Estado do Amazonas foi contemplada no Edital no. 055/2012 - Programa de Apoio a Projetos Extracurriculares: Investindo em Novos Talentos da Rede de Educação Pública para Inclusão Social e Desenvolvimento da Cultura Científica, com o projeto "Educação, Saúde e Ambiente para promoção dos Novos Talentos no Amazonas". Este projeto acolheu outros sub-projetos que ofereceram algumas oficinas – dentre elas a de teatro – para alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental das escolas públicas.

A Oficina de Teatro teve como objetivo introduzir a linguagem teatral na educação básica pública, com duração de um semestre, ministrada aos sábados, atendeu 120 alunos de 3 escolas públicas de Manaus e envolveu 4 professores e 10 alunos monitores do Curso de Teatro.

Essa oficina foi fundamental para entendermos que não seríamos capazes de atender a demanda da educação básica com oficinas destinadas aos alunos, pois necessitávamos de multiplicadores no âmbito da docência.

Desse modo, considerando as atividades realizadas pelos acadêmicos do Curso de Teatro junto aos estudantes do 6º ao 9º anos do ensino fundamental bem como a fragilidade para a realização dos estágios supervisionados obrigatórios da licenciatura foi elaborado o projeto *Oficina de Teatro: ampliando as práticas docentes.*

A Oficina foi contemplada no aditivo do edital no. 055/2012 e foi realizada novamente no período de dezembro de 2013 a junho/2014, tendo como público alvo os docentes da disciplina de Artes da rede pública do Ensino Fundamental. A sensibilização para o novo enfoque estava baseada no fortalecimento das relações entre as Secretarias de Educação, os docentes da rede pública e a Universidade do Estado do Amazonas.

A *Oficina de Teatro: ampliando as práticas docentes* nasceu então, de uma significativa motivação em que se pretendeu socializar, sensibilizar e transformar a práxis da linguagem teatral na sala de aula por meio das atividades teórico-práticas destinadas à experimentação, primeiramente, pelos professores.

Desenvolvimento

Orientados pelas diretrizes curriculares e Propostas Pedagógicas da SEMED e da SEDUC, e apoiados nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a proposta da *Oficina de Teatro: ampliando as práticas docentes* inseriu-se no contexto de formação continuada aos professores da rede pública do Estado do Amazonas, pois, "o ensino da Arte é área de conhecimento com

conteúdos específicos e deve ser consolidada como parte constitutiva dos currículos escolares, requerendo portanto, capacitação dos professores para orientar a formação do aluno" (PCN – Vol. 6 – Art. (BRASIL, 1998, p. 51).

Nesse contexto, nosso objetivo geral buscou fortalecer o ensino da linguagem teatral na educação básica de forma a inserir efetivamente o teatro como área de conhecimento específica, contribuindo assim para a mudança do paradigma atual de ensino de arte no Estado do Amazonas.

A oferta foi estendida aos professores de Artes e também aos professores de outras áreas do conhecimento que atuavam na disciplina nas escolas, sendo voluntária a participação dele. A divulgação foi realizada junto às Secretarias Municipal e Estadual de Educação, bem como no site da Universidade do Estado do Amazonas. Foram disponibilizadas 25 vagas, e a seleção dos professores participantes levou em consideração as escolas com baixo índice do IDEB, bem como a disponibilidade de horário do professor participante.

A inserção de professores não habilitados nas linguagens artísticas justificou-se pela problemática nacional que envolve os sistemas públicos de educação, em que não se desenvolve políticas que atendam as necessidades do educando, mas as do sistema, levando professores a assumirem disciplinas que não são de sua alçada para completar as cargas horárias estipuladas.

Assim, buscando minimizar a problemática da superficialidade do ensino de teatro na Educação Básica que resulta em estágios supervisionados da licenciatura em teatros que não contemplam a área específica, a proposta da oficina contextualizou-se como formação continuada dos professores que trabalham na educação básica. No que se refere à prática pedagógica dos discentes de licenciatura quanto ao estágio supervisionado, uma vez que a Oficina foi conduzida por alunos do sétimo período da licenciatura em teatro - sob a orientação e supervisão dos professores do curso de teatro - contou com a participação de acadêmicos monitores matriculados a partir do 5º período nos cursos de licenciatura e bacharelado.

Mediante tudo isso, trouxemos para dentro da Universidade parte do trabalho que deveria ser desenvolvido nas escolas, com atenção integral dos professores orientadores de estágio e a supervisão dos discentes. A experiência de colocar os alunos em contato direto com a preparação de material didático, elaboração de planos de disciplina, planos de aula, entendimento das dificuldades e fragilidades da docência nos níveis de educação básica, mostrou-se produtiva porque não exime o acadêmico de estar em uma escola e compreender o espaço social em que ela se insere. Ou seja, o acadêmico participa de uma formação didático-

pedagógica em que o diálogo com os docentes da educação básica complementam as teorias estudadas e experimentadas na Universidade.

Concomitante à divulgação e inscrição, os acadêmicos foram convocados à elaborar as apostilas com os conteúdos a serem desenvolvidos na Oficina. Eles estudaram e debateram as diretrizes, a proposta pedagógica e as recomendações do PCN de Artes para compor um material didático que possibilitasse o trabalho com os professores durante a Oficina, bem como fornecesse conteúdos para o desenvolvimento da linguagem teatral pelos professores participantes em suas salas de aula.

Formas de tratamento didático:

A metodologia de trabalho baseou-se no estímulo e resposta, isto é, os professores seriam estimulados a experimentarem as vivências teatrais durante as oficinas e levariam atividades a serem experimentadas pelos alunos da Educação Básica, oportunizando as trocas de experiências e processos.

Seguindo essa metodologia, foi elaborada uma apostila cujo conteúdo está dividido em 04 (quatro) módulos: o primeiro versa sobre a *Introdução à História do Teatro*, um panorama desde os rituais até ao século XX , uma reflexão acerca da importância do estudo da história e da teoria do Teatro no processo evolutivo da sociedade e sua relação com o ensino-aprendizagem na educação básica.

O segundo módulo aborda o *Teatro na Educação Básica*, discute a promoção de processos didáticos-metodológicos do ensino de teatro, ou seja, o teatro no contexto pedagógico e artístico.

O terceiro módulo traz os *Jogos Teatrais* como metodologia de ensino a partir da teoria e da prática das diversas técnicas de improvisação e de jogos teatrais e dramáticos, enfocando as práticas pedagógicas para a educação básica, além do conhecimento de seus princípios, fundamentos, sistematizações e convivências de processos.

E, encerrando a apostila, o módulo intitulado Teatro pra Infância e Juventude, cujo objetivo foi investigar a linguagem teatral envolvendo o estudo das técnicas de construção e elaboração do texto teatral, assim como a sua encenação.

Fig 1: Apostila - Oficina de Teatro: ampliando as práticas docentes.

Fonte: arquivo pessoal de Gislaine Regina Pozzetti

Cada módulo teve a carga horária de 20 horas, cada um com seu plano de ensino e de aula. Após cada oficina, os acadêmicos de Teatro da UEA redigiam seus relatórios e os discutiam no decorrer da semana com o professor orientador do módulo. Cabe ressaltar que os acadêmicos foram acompanhados sistematicamente pelos professores orientadores desde a concepção do projeto, sendo avaliados semanalmente e orientados no planejamento da aula, na observação das especificidades do grupo de professores, na abordagem dos conteúdos complexos e no posicionamento não hierárquico no grupo.

Como já dito, os participantes desenvolveram no decorrer da semana, atividades experimentadas na oficina junto aos seus alunos e, desta forma, o intercâmbio de experiências trouxe outros olhares sobre os mesmos processos, pois as observações entre ensinar e aprender oportunizaram a auto-avaliação dos professores participantes ao mesmo tempo em que levou os acadêmicos a refletirem sobre a docência, os medos, as dúvidas, a necessidade de buscar novos conhecimentos e, especialmente, de perseverarem na docência.

O procedimento de experimentação das atividades da Oficina pelos professores junto aos alunos encontra eco na pedagogia do espectador, pois os mesmos aspectos que são analisados com a apreciação de um espetáculo passam a ser observados pelos professores no desenvolvimento das atividades.

Os encontros foram elaborados segundo a proposta triangular de Ana Mare Barbosa - contextualização, fruição e produção fundamentada por textos teóricos constantes na Apostila. Além do suporte didático das apostilas, as aulas contaram com projeção de filmes, apresentações de espetáculos pelos alunos do bacharelado e a experimentação - produção - do fazer teatral.

Fig 2: Commedia dell'Arte apresentada pelos bacharelandos de Teatro

Fonte: arquivo pessoal de Gislaine Regina Pozzetti

Com carga horária de 4 (quatro) horas/dia – totalizando 80 (oitenta) horas de oficina – os encontros foram divididos em etapas: 30 (trinta) minutos iniciais para o relato das experimentações dos professores em sala de aula, em seguida a fruição artística e a contextualização dos conteúdos a serem abordados no encontro, a produção artística dos participantes e a avaliação do encontro.

A dimensão lúdica empregada nos encontros apontou para a importância do professor, em sala de aula, envolver-se nas atividades propostas na mesma intensidade dos alunos, tal como Cecily O'Neill denomina de professor-personagem. Para a autora "os professores quando assumem um papel nunca precisam atuar no sentido do ator, porque eles têm um diferente trabalho a fazer (...)" (O'NEILL, 1995: 32) que é o de organizar, facilitar, consciente de que são funções advindas da responsabilidade de membro mais maduro do grupo, mas que não o impede de estar em cena com os alunos. Ao contrário, a dimensão pedagógica é reforçada na perspectiva de comunicação e colaboração entre o professor e o aluno.

Um exemplo dessa perspectiva de comunicação e colaboração pode ser observada no primeiro dia da nossa Oficina em que, buscando familiarizar os professores participantes com as técnicas teatrais e a condição de professor-artista, foi proposto uma entrevista de apresentação, na qual os professores foram entrevistados por um personagem criado por um dos acadêmicos monitor – a professora Filó.

Fig 3: entrevista com a Filó

Fonte: arquivo pessoal de Gislaine Regina Pozzetti

Um a um, os professores participantes foram sendo entrevistados pela Filó, e assim, apresentaram-se aos demais. Falaram da escola onde trabalham, de suas experiencias em sala de aula, das motivações que os levaram a escolher a docência, das melhores memórias da carreira, e das expectativas para a Oficina. No decorrer da entrevista observamos que a maioria dos professores nunca haviam tido uma experiência de formação na área teatral. Esta observação foi significativa para que pudéssemos desenvolver os módulos da oficina, reprogramá-los e especialmente discutir junto aos acadêmicos de licenciatura em Teatro envolvidos no projeto, de forma a agregarmos experimentações que justificassem o esforço dos professores em frequentar a oficina aos sábado, depois de uma semana de trabalho docente.

A experimentação na situação direta com o ato artístico oportunizou a reflexão acerca das possibilidades que um professor tem em sala de aula de ressignificar processos de aprendizagens, de forma a tornar as aulas mais interessantes e abrangentes. Nesta perspectiva, nos questionamos sobre o que fazemos no ambiente escolar? Para quem fazemos? Por que fazemos?

Ao tentarmos responder essas questões nos deparamos com o isolamento que os professores se encontram, uma vez que as formações continuadas em Artes, oferecidas pelos Sistemas de Ensino Público em Manaus, raramente privilegiam a linguagem teatral. Por isso, a aproximação com o Curso de Teatro/ Universidade do Estado do Amazonas faz-se necessária aos docentes.

Nesse primeiro dia, entendemos também que a Oficina deveria oportunizar e os professores e colocá-los na condição de colaboradores das nossas atividades, não apenas durante os encontros, mas também incentivá-los no exercício de colaboração com seus alunos da educação básica.

Fig 4: Professor com alunos do 7º ano

Fonte: Acervo pessoal de Gislaine Regina Pozzetti

Tal proposta encontra eco nas emergentes exigências da sociedade que demandam novas competências do professor – "sólida cultura geral, capacidade de aprender a aprender, competência de saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional e dos meios de informação, além da habilidade de articular as aulas com as mídias e multimídias" (GIANOTO, DINIZ E MARICATO, s/d). Assim, entendemos que os processos artísticos e educacionais devem investir em processos colaborativos de aprendizagem.

Preocupados em incentivar o espirito coletivo de ensino e aprendizagem, no que tange à linguagem teatral, a Oficina de Teatro discutiu metodologias que possam promover uma aprendizagem por meio de situações práticas, reforçando o paradigma do professor-pesquisador-artista.

Fig 5: encenação dos professores-artista da Oficina de Teatro

Fonte: Acervo pessoal de Gislaine Regina Pozzetti

As experimentações e exercícios desenvolvidos no decorrer da Oficina de Teatro apontaram para a importância de professores discutirem suas práticas de forma a desenvolverem metodologias que alcancem horizontes de atualização para as pesquisas educacionais para as produções artísticas na educação básica, bem como as práticas pedagógicas. Aos acadêmicos de teatro, a oficina proporcionou a reflexão sobre os desafios, problemáticas referentes ao tema e as potencialidades da docência, assim como ressaltou a importância de, periodicamente, reconhecer e reavaliar as atuações, bem como de propor novas formas de ensinar.

Os resultados da *Oficina de Teatro: Ampliando as práticas docente*, revelam que a iniciativa abriu portas para o enraizamento da linguagem teatral no Amazonas, uma vez que estreitamos a parceria com a SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Manaus, promovendo a participação do Curso de Teatro (alunos e professores) nas formações da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério – DDPM. Outro desdobramento foi a parceria em 2015, com a SEDUC – Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas para a criação da Pós-Graduação Lato Sensu em Metodologias do Ensino da Arte.

Esta especialização foi oferecida aos professores da capital e interior, tendo sido pioneira na abordagem das quatro expressões: artes visuais, dança, música e teatro, capacitando 26 (vinte e seis) professores da educação básica do Amazonas.

CONSIDERAÇÕES:

Em um mundo onde o imediato é tão valorizado, a educação figura como um trabalho pouco atrativo para os egressos de cursos de licenciaturas, pois os coloca numa perspectiva de trabalho inócuo. Entretanto, o contato com docentes da educação básica durante a oficina foi bastante qualitativo: os acadêmicos tiveram a oportunidade de observar professores prestes a se aposentarem e que ainda assim desejam melhorar sua práxis, professores com dificuldade de locomoção, mas que regularmente, compareceram às aulas unicamente porque entendem a importância de aprender todos os dias.

O compromisso, assiduidade, a seriedade e a qualidade das aulas desenvolvidas pelos acadêmicos surpreenderam porque destacaram o amadurecimento de jovens que desejavam ser atores e que agora veem a importância da educação na construção de um país melhor. Os acadêmicos de teatro ao saírem da zona de conforto que são as escolas particulares e da própria universidade que muitas vezes funciona como um casulo, proporcionou aos participantes do projeto finalizaram a oficina e saírem dela melhor preparados para a docência, com outras didáticas, reforçados pedagogicamente, isto é, mais capacitados profissional e pessoalmente.

O processo de desenvolvimento inovou quanto à preparação do acadêmico para os desafios da docência, uma vez que planejaram, executaram e dialogaram acerca das práticas com professores já inseridos na educação básica antes de realizarem os estágios supervisionados, o que representa um discente mais maduro e melhor preparado para a docência na educação básica, minimizando assim, as possibilidades de evasão dos quadros docentes das secretarias de educação.

Assim, o comprometimento da Universidade na formação acadêmica e profissional de seus discentes licenciados ou bacharéis ressalta a relevância deste projeto no sentido da inserção da comunidade docente, especificamente das Escolas Públicas de Manaus como multiplicadores do conhecimento de Teatro, além da busca ao exercício pleno à cidadania, na qual o ensino, a pesquisa e a extensão sejam capazes de promover mudanças na sociedade.

Sabemos que a oficina não atende à defasagem que anos de formação não contemplou. Entretanto, consideramos que o primeiro passo é sempre o início da luta, que ainda podemos

crescer à medida que o Curso amadurece e se fortalece, de forma que possamos reivindicar os espaços de enunciação para a linguagem teatral na educação do Amazonas de forma mais quantitativa e qualitativa.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação – MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN - Arte.** Disponível em < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em: 18/07/2019.

GIANOTTO, Dulcinéia Ester Pagani; DINIZ, Renato Eugênio da Silva; MARICATO, Fúlvia Eloá. **Caracterização dos alunos-professores participantes da pesquisa "formação inicial de professores de ciências e biologia e o uso de computadores: análise de uma prática colaborativa**". Disponível em < http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/vienpec/CR2/p173.pdf>. Acesso em: 23/07/2019.

VIDOR, Heloise Baurich. **O professor assume um papel e traz, por que não, um personagem para a sala de aula: desdobramentos do procedimento teacher in role no processo de drama**. Disponível em < file:///C:/Users/GiGi/Downloads/13723-45840-1-PB%20(1).pdf>. Acesso em: 15/07/2019.

OFICINA DO OBJETO: CULTURA MATERIAL, INTERDISCIPLINARIDADE E PENSAMENTO CRÍTICO

Maria Evany do Nascimento[1] – UEA

Resumo
Este trabalho aborda uma atividade desenvolvida no âmbito da formação de professores explorando a cultura material numa perspectiva crítica, a partir dos objetos de uso cotidiano, conferindo aos mesmos um caráter de objeto didático. Objetiva refletir sobre o mundo em que vivemos a partir dos objetos que nossa cultura produz. Está alicerçado em autores da história da arte, do design, da antropologia, da semiologia e a da literatura, o que confere uma discussão interdisciplinar. Metodologicamente parte do conceito de "objeto amado" para explorar a cadeia produtiva, as características formais e estéticas, as relações simbólicas e o pensamento crítico. Organizado como oficina, trata-se de uma experiência desenvolvida como oficina de arte para professores de diferentes áreas como Pedagogia, Artes e Letras e ainda de outras áreas como Design; oportunizando a cada um dos grupos, reflexões sobre a história e o significado das coisas e suas possibilidades de abordagem como conteúdo e estratégia didática.
Palavras-chave: Cultura Material; Objeto; Leitura Crítica.

Introdução

Cada produto da criação humana,
utilitário, artístico ou simbólico,
é portador de sentidos e significados,
cuja forma, conteúdo e expressão
devemos aprender a ler ou decodificar.
Guia Básico de Educação Patrimonial -

Os objetos que nos acompanham dizem de nós, das nossas escolhas, das nossas preferências, da nossa condição social e cultural. Os objetos nos definem. Eles também refletem a sociedade que o produziu, sua economia, política, religião e todas as esferas que envolvem a vida em sociedade e a produção e consumo de bens. Existem antes do processo de escrita e da produção de livros. Pensando nisso, todo e qualquer objeto que portamos, pode falar tanto da sociedade que o produziu quanto de nós mesmos. Como está colocado na epígrafe acima, o

[1] Doutora em Artes e Design – PUC-Rio, Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia – UFAM, Especialista em História e Crítica da Arte – UFAM, Graduada em Licenciatura em Educação Artística – UFAM. Autora dos livros *Monumentos Públicos do Centro Histórico de Manaus* e *Manaus em Poesia.* Professora do Curso de Letras da Escola Normal Superior – ENS-UEA. 1. mednascimento@uea.edu.br

objeto é "portador de sentidos e significados" que precisamos "aprender a ler", pois trata-se de um processo cultural.

E como nós podemos ler um objeto? Como é possível analisá-lo? A proposta aqui é analisá-lo por várias lentes, numa abordagem interdisciplinar. Entendendo aqui a abordagem interdisciplinar como o objeto percorrido por diferentes áreas do conhecimento. Pretende-se sair de uma visão unilateral para uma visão mais complexa e sistêmica do objeto. Este constituirá a nossa realidade, que não se dá de uma forma fragmentada como muitas vezes aprendemos na escola, mas se dá de uma forma complexa. É Morin (2003) quem nos aponta para essa necessidade da religação dos saberes e para o papel da academia nesse processo.

Para tratar deste tema reuniremos autores de diferentes áreas como antropologia, sociologia, história, artes, semiótica e *design*. E traçaremos uma proposta de leitura deste objeto também pautada em estruturas e categorias advindas dessas mesmas áreas. Com vários pontos de vista esperamos apresentar diferentes olhares sobre o objeto que podem atuar na sua compreensão global e não mais fragmentada. Nesse sentido, não será o aprofundamento de uma teoria em particular, mas sim, da leitura do objeto.

O percurso então partirá da justificativa da escolha do objeto, passando por abordagens sobre o nome, características formais e materiais, a contextualização e trajetória do objeto além de uma discussão sobre diferentes categorias de valor. Em seguida será apresentado o processo metodológico da disciplina e as reflexões finais.

O objeto

Retomando a história da produção dos objetos na história do homem, o livro *História das invenções*, de Monteiro Lobato (2014 [1947]), na voz de Dona Benta, vai contando a história das várias invenções criadas pelo homem a partir das suas necessidades. Lobato divide a história das invenções em duas partes: na primeira, considera as invenções como extensões do próprio corpo e a outra como instrumental para as necessidades do homem, de sobrevivência e conforto. Começa falando sobre as invenções com o objetivo de "dobrar a pele", de onde surgem as roupas e as casas. E passa para os primeiros artefatos, como extensão das mãos (a machadinha, o martelo e todas as ferramentas e armas), depois, artefatos como extensão do pé (o trenó e a partir dele todos os veículos de transporte), seguindo com a classe de objetos como extensão da boca, do nariz, do ouvido e do olho.

Lobato (2014 [1947]) destaca as invenções dos homens das cavernas, colocando-as como precursoras de tudo que o mundo tem de mais moderno em termos de objetos. E a partir daí, como uma invenção é na verdade o aperfeiçoamento da anterior. Nesse sentido, cada objeto pode ser pensado como pertencente a uma variação de outros objetos pela necessidade de sua invenção. Podem ser pensados como descendência. E ao buscarmos as origens para cada um deles, esbarraríamos nos povos das cavernas. Essa retomada história já constitui um exercícios de pesquisa em diferentes contextos educacionais e considerando o universo das artes, uma pesquisa em história da arte, sobre temáticas, técnicas e objetos.

Considerando agora um objeto específico, poderíamos nos perguntar também: Qual teria sido o seu objeto anterior, ou a partir de quais objetos ele foi inventado? Quem seria o seu ancestral mais próximo e o mais antigo? Qual teria sido a sua necessidade de invenção? Em que contexto ele foi inventado? E por quem? Responder a essas perguntas já nos daria uma perspectiva intrigante sobre tudo o que nos cerca, para além da história da arte, mas abrangendo a história do próprio homem.

No campo da história da arte, Neil MacGregor (2013), no livro *A história do mundo em 100 objetos*, assume o papel de um contador de histórias que quer nos chamar a atenção para os objetos, nos propõe uma viagem até seus significados e nos deixa curiosos para querer saber mais, além de nos ampliar a visão para observar todo e qualquer objeto que nos rodeia.

Como o próprio título do livro indica, a proposta era escolher 100 objetos, do acervo do Museu Britânico, que pudesse contar a história da humanidade e que representasse o mundo todo. Um plano ambicioso e que pretendia incluir não só objetos já conhecidos da história da arte que indicasse a vida dos ricos. Por isso, entraram também objetos do cotidiano como provas da existência de sociedades antigas, de suas formas de vida, sua cultura, seus processos simbólicos.

Ao longo do livro os objetos são descritos, apresentados enquanto objetos materiais, sinais do passado, sobreviventes de uma época, documentos de um tempo. E também são apresentadas suas condições atuais de conservação, descobertas recentes, o contexto da época em que ele foi produzido, a história da chegada deste objeto ao Museu.

Quanto ao conceito, na obra são tratados como objeto tanto um cartão de crédito, uma das grandes invenções do século XX e o penúltimo dos 100 listados, quanto um sarcófago egípcio de 240 a.C., primeiro objeto a ser apresentado no livro.

Os objetos, sua produção e a relação simbólica que estabelecemos com ele, são temas da área da cultura e especificamente da cultura material. Infelizmente ainda não nos apropriamos da necessidade desses estudos para compreender a sociedade em que vivemos, como bem nos alerta Miller (2013, p. 8):

> A cultura material, enfim, começa por mera casualidade na história das disciplinas acadêmicas estabelecidas. (...). Contudo, ninguém pensou numa disciplina acadêmica cuja área específica de estudo fossem os artefatos, o mundo dos objetos criados pelos seres humanos. Mas poderia ser diferente. Pense no quanto as disciplinas acadêmicas estabelecidas, da arqueologia à arquitetura, da sociologia ao design, necessitam de teorias e perspectivas sobre esse mundo material. Se o estudo da cultura material tivesse existido durante o último século em milhares de universidades, ela seria aceita como fato tão consumado e pacífico quanto hoje é a linguística.

Estudamos muitas dimensões da cultura, mas ainda precisaríamos estabelecer mais vínculo com o estudo da cultura material, e em se tratando de professores de artes, lidamos mais diretamente com o universo dos objetos artísticos que poderiam estar mais presentes em sala de aula como objetos de conhecimento, objetos pedagógicos, material didático intencional com roteiro de estudo e pesquisa com ele e a partir dele. Apresentaremos então alguns pontos explorados durante a oficina.

O objeto: escolha e motivação

Ao escolhermos um objeto, o fazemos movidos por diferentes razões: preço, acessibilidade, manuseio, disponibilidade, durabilidade entre outras questões práticas. Mas há também outros motivos que vão além desse sentido prático e da necessidade de uso. Nesse ponto, podemos trazer aqui a concepção de objeto dada por Baudrillard (2008[1968]), que apresenta nossos objetos cotidianos como "objetos de uma paixão":

> Littré dá, entre outras acepções do objeto, esta: "tudo aquilo que é a causa, o alvo de uma paixão. Figurado e por excelência: o objeto amado." Admitamos que nossos objetos cotidianos sejam com efeito os objetos de uma paixão, a da propriedade privada, cujo investimento afetivo não fica atrás em nada àquele das paixões humanas, paixão cotidiana que frequentemente prevalece sobre todas as outras, que por vezes reina sozinha na ausência das outras. Paixão temperada, difusa, reguladora, cuja importância no equilíbrio vital do indivíduo e do grupo, na própria decisão de viver pouco conhecemos. Os objetos nesse sentido são, fora da prática que deles temos, num dado momento, algo diverso, profundamente relacionado com o indivíduo, não unicamente um corpo material que resiste, mas uma cerca mental onde reino,

> algo de que sou o sentido, uma propriedade, uma paixão. (BAUDRILLARD, 2008, p. 93, 94).

O objeto é aqui escolhido não por sua função prática de uso, mas pela abstração desta funcionalidade e a relação com o sentido de pertencimento, de posse pelo indivíduo. Então, aqui vale uma reflexão sobre os objetos que portamos e o que nos motivou a escolhê-los. O que nos atraiu? Como esse objeto nos conquistou? Em que ponto da nossa memória ele tocou?

O objeto e seu nome

Podemos pensar que o nome dos objetos pode se dar pela sua função ou ainda de forma arbitrária, variando de cultura para cultura. A escritora Ruth Rocha (1999) brinca com isso, no livro *Marcelo, Marmelo, Martelo*, onde o personagem Marcelo passa a nomear as coisas a partir da sua lógica de uso: cachorro = latildo, cadeira = sentador, travesseiro = cabeceiro, etc. As palavras que constituem o vocabulário das coisas podem ser estudadas na sua etimologia, nos oportunizando viagens históricas sobre a composição da nossa língua, que é constituída tanto de palavras de origem latina quanto de origem tupi. Então, de onde vem o nome dos objetos que portamos? Em quais contextos eles são compreendidos? Quais suas variações?

Os objetos também podem ser nomeados de forma genérica seguindo sua função ou sua forma de armazenamento ou apreciação. Baudrillard (2008) apresenta, entre outras, as seguintes categorias de objetos: objetos cotidianos, objetos práticos, objetos mobiliários, objetos modernos, objetos de série, objetos antigos, objeto funcional, objeto técnico, objeto puro, objeto de coleção. De acordo com seus usos e significados simbólicos, podemos criar outras categorias e abordagens para tudo o que nos cerca.

O objeto e suas características formais

Iniciando o processo mais detalhado de descrição do objeto podemos fazer a descrição formal. Entre os aspectos formais podemos destacar: a cor, os desenhos ou marcações gráficas, a tipografia, símbolos, medidas (altura, largura, comprimento), marcas (ocasionadas pelo uso ou pelo tempo), etc.

Essas informações poderiam ainda ser expandidas conceitualmente adotando-se as categorias de análise advindas da semiótica, relacionadas às dimensões do produto, sendo elas: dimensão sintática, pragmática e semântica (NIEMEYER, 2003). A dimensão sintática, diz respeito à estrutura do produto e o seu funcionamento técnico; a dimensão pragmática se refere

ao uso; e a dimensão pragmática também pode tratar do ciclo de vida do produto, da sua produção ao descarte, como nos informa Niemeyer (2003, p. 48):

> Aqui, o *uso* é entendido como a utilização prática de um produto, compreendendo toda a existência do produto, de seu planejamento a sua destruição, reuso ou reciclagem. A dimensão pragmática de um produto inclui o conhecimento sobre os seus usuários, e sobre o seu impacto ambiental e, também, sobre negócios e produção.

E dimensão semântica, seria a percepção quanto às qualidades expressiva e representacional dos produtos, já adentrando para as representações simbólicas. Vai dizer dos aspectos representacionais do objeto de acordo com o material do qual ele é feito, por exemplo, se o objeto é de metal, plástico ou tecido, vai apresentar qualidades representacionais distintas. Retomando ainda à Semiótica, podemos fazer uma leitura do objeto considerando a categoria *referências no produto*, que diz respeito aos signos encontrados e seus sentidos ou propósito comunicacional (NIEMEYER, 2003).

O objeto e suas características materiais

Podemos adentrar mais na dimensão formal e ir buscar informações sobre o material do qual o objeto é feito, suas propriedades, meios de produção e todo o ciclo de vida. Nessa perspectiva material, poderíamos adotar o ciclo de vida do objeto, tal qual Annie Leonard (2011) analisa em seu livro *A história das coisas* e pensar no objeto desde a extração, passando pela produção, distribuição, consumo e descarte. Seria uma pesquisa intensa e extensa e nos faria pensar de forma mais crítica sobre todas as coisas que possuímos. Se for um objeto de plástico, de onde vem o plástico? Se for um objeto de metal, como é extraído? Se for um objeto de madeira, de onde veio a madeira?

O objeto e seu contexto

MacGregor (2013), ao apresentar os objetos no livro *A História do Mundo em 100 objetos*, já citado neste texto, fala dos diferentes contextos em que os objetos do museu estão inseridos. Ao descrever um sarcófago egípcio, ele detalha o período de sua produção, quando este foi usado para um determinado ritual de enterramento; depois, fala da época em que este objeto foi encontrado e levado ao museu; e mais adiante, comenta sobre as técnicas utilizadas para a conservação deste objeto e sua apreciação pelo público.

Se pensarmos nos nossos objetos cotidianos, observando sua procedência e retomando o seu ciclo de vida, podemos pesquisar e discutir sobre o contexto e as condições de sua produção, bem como o contexto do uso que estamos dando a ele. Teremos aí uma discussão de dimensão sócio-histórico-política dos 'elementos' que nos cercam.

A trajetória do objeto

Esse aspecto também nos leva ao ciclo de vida tratado anteriormente, pois a trajetória do objeto pode ser contada desde a extração da matéria prima da qual ele é feito, o local de sua produção, o seu processo de transporte, o local onde foi adquirido e o local (ou locais) por onde este mesmo objeto passou ao ser usado. Se pensarmos um celular, por exemplo. De onde vieram as peças que o compõem? Onde ele foi produzido? Por onde passou até chegar à loja? Qual o trajeto até a casa do seu dono/proprietário? E a partir daí, por ser um objeto de uso constante, significa que foi a todos os lugares que o seu dono/proprietário também foi. E se pudéssemos desenhar um mapa dessa trajetória? Aspectos simples, mas que também nos fariam olhar de forma diferenciada para os objetos que portamos.

O Valor do objeto

Uma das categorias mais interessantes para se pensar objetos é a categoria de valor, pois esta mergulha em diferentes contextos também. Existem muitas categorias de valor que podem servir para a apreciação de um objeto, mas vamos centrar em cinco pontos: valor histórico, afetivo, simbólico, comercial e material.

- Valor histórico. Muito acentuado nos objetos de épocas anteriores, como os objetos de arte. Ou ainda por marcarem acontecimentos importantes: a caneta que a Princesa Isabel usou para assinar a Lei Áurea, terá mais destaque do que uma caneta da mesma marca, mas que não traz essa história com ela. Contudo, todos os objetos têm sua marca histórica, pois que representam o período em que foram produzidos e seus avanços e limitações tecnológicas.
- Valor afetivo. Está ligado aos motivos da escolha do objeto, já tratados anteriormente, se o objeto foi comprado. Mas também pode estar vinculado à memória de alguém ou de algum acontecimento. Um porta-retrato de caroço de milho pode ter um grande valor para uma mãe, por ter sido o primeiro presente recebido de seu filho. Um canivete do avô, constitui relíquia familiar.

- Valor simbólico. Na perspectiva simbólica, considerando a semiótica peirceana, podemos apreciar um objeto na tricotomia ícone, índice e símbolo. Se observarmos o caderno que usamos na sala de aula, veremos que ele contém imagens icônicas (princesas da Disney, super heróis, personagens de desenho animado). Este caderno também apresenta informações indiciais, como as marcas de corte, perfuração ou colagem. E quanto aos aspectos simbólicos, um caderno com princesas da Disney na capa, nos remete a um mundo de sonhos e fantasias, ao imaginário das narrativas infantis ou ainda em outra perspectiva, aos diferentes papéis femininos nas narrativas de contos de fadas.
- Valor comercial. Do ponto de vista comercial, podemos pensar o preço do objeto, mas também podemos ampliar essa visão e até adotar a perspectiva marxista do capital: força de trabalho x lucro. Quanto pagamos pelo objeto que portamos? Quanto custou para que fosse produzido? Quanto custou para a loja que o adquiriu? Quem o produziu, quanto ganhou?
- Valor material. Muitas vezes adquirimos um objeto não pelo seu significado formal ou pelo seu preço, mas pelo material do qual ele é feito. Isso pode acontecer com objetos artesanais (um porta-caneta feito de ouriço de castanha) ou com objetos industrializados (uma cadeira feita de algum material nobre), ou ainda com objetos artísticos (um relógio feito de ouro e pedras preciosas). Aqui, o valor se dá pelo material do qual o objeto é feito.

Para sintetizar nossas reflexões sobre esses pontos de vista em relação ao objeto, vamos utilizar o *Guia Básico de Educação Patrimonial* (1999, p. 9) que diz que:

> Nada substitui o objeto real como fonte de informação sobre a rede de relações sociais e o contexto histórico em que foi produzido, utilizado e adotado de significado pela sociedade que o criou. Todo um complexo sistema de relações e conexões está contido em um simples objeto de uso cotidiano, uma edificação, um conjunto de habitações, uma cidade, uma paisagem, uma manifestação popular, festiva ou religiosa, ou até mesmo em um pequeno fragmento de cerâmica originário de um sítio arqueológico.

E ainda (idem, ibidem):

> Descobrir esta rede de significados, relações, processos de criação fabricação, trocas, comercialização e usos diferenciados, que dão sentido às evidências culturais e nos informam sobre o modo de vida das pessoas no passado e no

> presente, em um ciclo constante de continuidade, transformação e reutilização, é a tarefa específica da Educação Patrimonial.

O objeto é, pois, um artefato cultural e pode constituir *artefato de mediação* na perspectiva de seu uso como material didático, considerando as questões pontuadas aqui. É possível ler um objeto e compreender nele sistemas comunicacionais e culturais. Ainda que não tenhamos a Educação Patrimonial nas escolas, essas discussões e análises poderiam ser levadas à sala de aula pelo professor de Língua Portuguesa e de Literatura, de Artes, de História, de Geografia, de Física…

E para pensar essa possibilidade de forma prática, segue o roteiro didático da oficina.

A oficina

1º Momento – A escolha dos objetos: Esta oficina requer uma produção que começa com a escolha dos materiais a serem levados. Geralmente mistura-se diferentes categorias de objetos: objetos de coleção, miniaturas de obras de arte, objetos em diferentes materiais (plástico, madeira, metal, vidro, tecido), brinquedos, objetos antigos, objetos tecnológicos, objetos comprados em diferentes lugares, objetos de viagem, embalagens e outros. Quanto aos participantes da oficina, é solicitado no dia anterior, que levem "um objeto que gostem", partindo então do conceito de Baudrillard (2008), de "objeto amado". Apenas esse comando é dado. E caso alguém não leve, é orientado para que pegue algum objeto que esteja portando, pois nunca saímos de casa sem algum objeto.

2º Momento – A organização do espaço: Ainda como parte da produção, todos os objetos são organizados previamente antes da chegada dos participantes. Intenciona-se um percurso com o agrupamento do material, que segue com placas de identificação inclusive de "Não toque!", para os objetos mais delicados. Também é organizada uma mesa com os livros que fundamentam o trabalho. Quando possível, uma mesa é organizada para que os participantes depositem o seu objeto preenchendo uma pequena ficha de identificação com o seu nome e o nome do objeto.

Fig 1: Mesa com objetos dispostos para a oficina. Fonte: A autora.

3º Momento – Boas-Vindas!: Apresentação da oficina, objetivos e roteiro didático. Importante para acalmar a ansiedade dos participantes mas sem expor toda a atividade que é sempre processual. É o momento em que os participantes também passeiam pela exposição e interagem com o material (atividade que são motivados a fazer desde a entrada na sala).

4º Momento – A bibliografia: Apresentação da bibliografia com destaque para a construção interdisciplinar de análise do objeto, apresentando as diferentes áreas de onde vêm as reflexões, os conceitos e categorias de análise.

5º Momento – Os objetos: Alguns objetos são apresentados explorando os aspectos discutidos aqui anteriormente: suas características formais e estéticas, a trajetória, o nome, a dimensão de valor e curiosidades sobre aquisição e sentido simbólico.

6º Momento – Atividade em grupo: Os participantes são convidados a se organizarem em grupos para partilharem sobre a história dos objetos que trouxeram. Momento importante de descoberta que funciona melhor quanto maior for o nível de integração do grupo. Uma vez que objetos pessoais denotam histórias muito pessoais também.

7º Momento – A ficha: Após um tempo para os grupos, cada participante preenche uma ficha sobre o seu objeto com os seguintes itens:

- Identificação do objeto: Qual o nome? Foi comprado? Quando custou? Há quanto tempo você tem? O que te atraiu nele? (motivo da compra). Tais informações não muito pessoais e não oferecem dificuldade de resposta.
- História do objeto: Por que ele foi criado? Em que contexto? Quem criou? Origem do nome? Estas informações já necessitam de pelo menos uma pesquisa prévia no Google.

O que dá a dimensão de que apesar de gostarmos de um objeto, podemos saber pouco sobre ele.

- Categoria do objeto: cotidiano, prático, mobiliário, moderno, seriado, antigo, funcional, técnico, de coleção. Informações como uma lista apenas para marcar e ter noção da variedade de categorias a que um mesmo objeto pode pertencer, de acordo com sua origem e os usos que fazemos dele.
- Produção: De que materiais o objeto é feito? Quais as condições de produção? Qual a trajetória? (da produção até a comercialização). Informações que também exigem pesquisa e que mais apontam o nosso desconhecimento sobre o objeto. Momento para reflexões críticas sobre o sistema capitalista de produção.
- Características formais: Quais as cores do objeto? Possui desenhos? Quais? Marcas de uso? Tipografias? Símbolos? Medidas? Itens para aguçar a percepção e observação do objeto e suas propriedades físicas.
- Valor do objeto: Histórico, Afetivo, Simbólico, Comercial, Material. Importante para pensar que os objetos têm valores diferenciados para diferentes grupos e de acordo com diferentes condições de produção e uso, tanto prático quanto simbólico.
- Pode ser convertido em material didático? Como? Última pergunta para pensar a dimensão didática da atividade. Aqui é a reflexão para o espaço da sala de aula. Até que ponto a atividade fez pensar possibilidades de atividades e em quais contextos.

8º Momento – Socialização: Pode-se escolher uma pessoa do grupo para apresentar aos demais uma síntese sobre esse momento de partilha. Em seguida, dependendo do tempo, os demais podem contar a histórias dos seus objetos. Importante ir fazendo uma relação com as categorias listadas na ficha.

9º Momento - Avaliação: Traçamos uma abordagem geral sobre as reflexões feitas nos grupos e suas possibilidades como estratégia para a sala de aula.

Considerações finais

Esta oficina pode ser realizada no período de 4h e também adaptada para um período mais curto. Um texto de abordagem teórico é distribuído aos participantes para terem acesso à bibliografia. A ficha é distribuída durante a oficina. O objetivo não é que a ficha seja completamente preenchida no tempo da oficina, mas a socialização dá a dimensão dessa

incompletude e abre reflexões para alargar o pensamento quanto às possibilidades do uso do objeto em sala de aula.

Essa discussão da cultura material é um campo muito rico de possibilidades para o professor de Artes, uma vez que pode explorar a dimensão estética dos objetos e a nossa necessidade contemporânea da estetização dos espaços. A necessidade de beleza é algo que nos caracteriza enquanto seres humanos, independente do nível social, as casas são arrumadas e dotadas de objetos decorativos, as roupas são compradas de acordo com nossas preferências de modelos, cores e estampas, todos os objetos que portamos partem também de uma escolha estética e simbólica. Explorar de forma reflexiva essas escolhas pode nos levar a mergulhar com mais propriedade na dimensão do objeto artístico.

E partindo de um ponto aparentemente simples, podemos realizar um processo de ensino-aprendizagem significativo, com um olhar interdisciplinar sobre as coisas, promovendo assim a religação dos saberes e o exercício do pensamento complexo a que Morin (2003) nos convidava a fazer desde os anos 1990.

Referências

BAUDRILLARD, Jean. **O sistema dos objetos.** São Paulo: Perspectiva, 2008.

DAMIANOVIC, Maria Cristina (Org.). **Material didático:** elaboração e avaliação. São Paulo: Cabral Editora, 2007.

DOHMANN, Marcus (Org.). **A experiência material:** a cultura do objeto. Rio de Janeiro: Rio Books, 2013.

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

LEONARD, Annie. **A história das coisas:** da natureza ao lixo, o que acontece com tudo o que consumimos. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

LOBATO, Monteiro. **História das Invenções.** São Paulo: Globo, 2014.

MacGREGOR, Neil. **A história do mundo em 100 objetos.** Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

MILLER, Daniel. **Trecos, troços e coisas**: estudos antropológicos sobre a cultura material. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários para a educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

NIEMEYER, Lucy. **Elementos da semiótica aplicados ao design.** Rio de Janeiro: 2AB, 2007.

ROCHA, Ruth. **Marcelo, marmelo, martelo** e outras histórias. São Paulo: Salamandra, 1999.

OS ENTRELAÇOS DA PESQUISA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: ORIENTA-AÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE EM MANAUS

Eneila Almeida dos Santos[1] – UEA

Resumo
Essa comunicação parte das minhas experiências na coordenação geral de Estágio Supervisionado da Escola de Artes e Turismo da UEA, posto de natureza política e pedagógica ligado aos cursos de Dança, Música, Teatro e Turismo. Trago aqui memórias desse fazer tecendo relações com a complexidade dos saberes da docência. O compartilhamento dos desafios dessas ações formativas torna-se o objetivo principal desse trabalho, o que permite ao leitor posicionar-se criticamente diante das narrativas. Para compreender a realidade apresentada e refletida, adotamos a metodologia da pesquisa-ação: partimos de situações concretas, atuamos como sujeitos das nossas pesquisas e coletivamente buscamos soluções para o campo de atuação e reflexão da formação docente, inicial e contínua. E, pensando em resultados dessas experiências dialogadas, podemos afirmar que conquistamos o respeito do estágio supervisionado como área de conhecimento e os nossos componentes convergentes, como a organização pedagógica desses saberes e fazeres, para além do espaço da sala de aula.
Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Teoria e Prática na Formação Docente. Pesquisa e Docência.

Introdução

Essa comunicação parte das minhas experiências na coordenação geral de Estágio Supervisionado da Escola de Artes e Turismo da UEA, posto de natureza política e pedagógica ligado aos cursos de Dança, Música, Teatro e Turismo. Trago aqui memórias desse fazer tecendo relações com a complexidade dos saberes da docência. O compartilhamento dos desafios dessas ações formativas torna-se o objetivo principal desse trabalho, permitindo ao leitor/a posicionar-se criticamente diante das narrativas apresentadas.

O investimento inicial foi na organização da parte teórica do componente buscando superar a concepção de Estágio como Prática dos Saberes Teóricos adquiridos nos cursos. Precisávamos pensar coletivamente a epistemologia do Estágio diferenciado pelas

[1] Possui graduação em Artes Cênicas e Pedagogia, Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura, Doutorado em Educação (Currículo) e Estágio Doutoral em Comunicação e Artes. Membro da Comissão Institucional de Estágio da UEA. Coordenadora de Estágio dos cursos de Dança, Música, Teatro e Turismo da ESAT/UEA. Representante dos Arte Educadores do Amazonas - FAEB (2019-2020). Coordenadora de Qualidade do Ensino da ESAT/UEA e Professora Adjunto do curso de teatro da ESAT e do PPGICH - UEA E-mail: eadsantos@uea.edu.br.

especificidades em ser orientado na instituição e supervisionado em campo, que requer um levantamento cuidadoso, um diagnóstico dos lugares que atendam às necessidades regimentais e aos interesses dos cursos, de seus estudantes, às demandas das políticas públicas de formação nacional e estadual, ao problematizar sempre esse campo do conhecimento, principalmente na nossa instituição de Ensino.

Nesse sentido, provocamos reflexões sobre valores e pesos, já conquistados por outros componentes, o papel do estágio na contemporaneidade da nossa região, nas escolas e na instituição de ensino superior, analisando as suas estruturas didáticas, pedagógicas e conceituais, ao colocar na esteira das reflexões o perfil docente e os requisitos básicos para assumir a orientação de estágio supervisionado e destacamos a importância do cronograma de trabalho docente entre instituição e concedente para a mediação que lhe compete entre os conhecimentos produzidos nesses espaços sociais.

Esses procedimentos ajudaram a polir os lugares da teoria e da prática de formação na universidade, no campo da docência, em arte. Deste modo, um debate quase invisível em nossos encontros pedagógicos, no caso dos encontros de colegiado, por ser o estágio arraigado, historicamente, como uma prática que compete ao professor as orientações de preenchimento de documentações, o que reduz as ações em um fazer automático e a/ao estudante a obrigatoriedade do cumprimento das horas de cada estágio.

Faltava ainda a compreensão da necessidade de um planejamento, de uma reflexão e avaliação que fortalecesse a construção de identidades docentes, quase sempre sufocada em experiências, em saberes das técnicas de repetições, sem superações desses formatos e as inovações metodológicas do ensinar e aprender na e para as realidades amazonenses.

Esses ajustes e intervenções pedagógicas foram responsáveis pela identificação do estado real de cada estágio, as suas fragilidades e as suas relevâncias, necessários para construirmos proposições e entendermos as relações entre as pesquisas do coletivo da ESAT e seus professore(a)s orientador(a)s, os métodos e técnicas adotadas, os currículos de formação e suas complexidades, as condições vigentes dessas práticas profissionais no campo do Ensino.

Desenvolvimento

A pesquisa como norteadora da prática/teórica do estágio é o diferencial em nossas ações como orientadora de estágio no curso de licenciatura em teatro. Assumimos a mediação dos estudos sobre metodologias no âmbito da formação docente, inspirada nas riquezas de

identidades do coletivo do curso, no qual buscamos os anseios individuais de cada estagiário(a), os seus interesses investigativos nessa fase acadêmica, levantando em todos os componentes estudados as potencialidades de experimentações, um caminho propício, talvez, para uma etapa final de suas formações, o trabalho de conclusão de curso, TCC, interconectando os seus interesses e as possibilidades de orientações entre os docentes do curso.

A práxis pedagógica do professor orientador de estágio

Para compreender a realidade apresentada e refletida, adotamos a metodologia da pesquisa-ação. Partimos de situações concretas, atuamos como sujeitos das nossas pesquisas e coletivamente buscamos soluções para o campo de atuação e reflexão da formação docente, inicial e contínua. Nessa perspectiva, Thiollent (2009) conceitua essa metodologia como uma pesquisa social de natureza empírica, "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 participativos" (THIOLLENT, 2009, p. 16).

O segundo passo foi de investimentos na etapa supervisionada nas escolas ou espaços de educação não formal. Essas visitas acontecem dentro do cronograma individual do coletivo, seguindo a carga horária e os segmentos de cada estágio, apresentadas no quadro abaixo.

Fig 1. Quadro de Distribuição dos Estágios do Curso de Licenciatura em Teatro/2019 ESAT/UEA.

ESTÁGIO	SEGMENTO	DURAÇÃO	DOCUMENTAÇÃO
1	Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)	120 h 30 h - Teórica 90 h - Prática	Cadastro Carta de apresentação Termo de contrato Projeto de estágio Planos de aula Ficha de frequência Fichas de avaliação (estagiário, supervisor e coordenador) Relatórios mensal e final Artigo científico
2	Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)	150 h 30 h - Teórica 120 h – Prática	
3	Ensino Médio EJA ou Projeto de Extensão ou Educação não formal	150 h 30 h - Teórica 120 h – Prática	

As mediações em loco são planejadas pelo(a) professor(a) orientador/formador(a) que antecede as visitas do(a)s estudantes/estagiário(a)s para firmar acordos e garantir os aceites nos

espaços externos de formação. A sequência dessas visitas acontece nas etapas de observação, monitoria e regência, objetivadas a seguir:

1) Observação - possibilitar inicialmente um estudo real das condições de estágio e da concedente, com registros atentos nos diários de campo sobre o espaço físico e sua acessibilidade, a postura pedagógica, didática do professor(a) supervisor(a), a sua relação com o(a)s estudantes, com a gestão e a comunidade, as especificidades do(a)s estudantes. O diagnóstico é necessário para intervir efetivamente no cotidiano escolar, para ressignificar valores oriundos das teorias e práticas refletidas na instituição de ensino superior.
2) Monitoria - requer interação com o todo da escola, da turma, do cotidiano desses lugares. É uma fase de relações e sistematização dos saberes observados, de revisão das propostas do projeto de pesquisa e de construção de caminhos mais autônomos na docência. O(a)s estagiário(a)s tornam-se assistentes do(a) professor(a) supervisor(a), experimentam a rotina pedagógica: a chamada diária, a organização e orientação de equipes de estudos, a correção de atividades; mediam as soluções de problemas que surgem no decorrer das aulas e de outras situações solicitadas nessa etapa de formação.
3) Regência - condensar as experiências oriundas da vida pessoa, cultural, acadêmica e das etapas descritas anteriormente. O(a)s estudantes/estagiário(a)s são propositores de novos experimentos, de outras metodologias e avaliações; conquistam posturas de pesquisador para refletir com propriedade as concepções estudadas diante do contexto do chão da sala de aula; constroem seus próprios conhecimentos a partir das reflexões e da criticidade dos sentidos adquiridos nessa fase de formação.

Essas dimensões são necessárias no campo da formação docente, na construção de identidades durante o estágio 1 e 2, já que no 3 investimos na superação de obstáculos e na autonomia e proposições do(a) próprio(a) estagiário(a).

Antônio Nóvoa (1995) nos sacode nesse sentido, clama pela valorização da autonomia desses sujeitos nas dimensões pessoal e profissional.

> A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1995, p. 25).

Os acompanhamentos do(a) (s) professor(a) (s) orientador(a) (s) nas concedentes são uma das preocupações da nossa gestão, uma atitude que requer disponibilidade, abertura às experiências, ao aprendizado fora da instituição, na realidade concreta, o que faço com muito prazer e recomendo como parte eficaz para o avanço nessas relações de ensino e pesquisa, teoria e prática que envolve instituição, escola, políticas públicas, quiçá, o melhor caminho para criar sentidos e efetivar o que, ousadamente, se denomina sistema de educação, mas que se encontra fragmentado, descontínuo e muitas vezes alheios em sua composição dual: educação básica e educação superior.

Disponibilizamos 60 horas do total do componente para o(a) professor(a) orientador(a) de estágio, divididas entre as etapas de teoria, na instituição e o acompanhamento prático e teórico nas concedentes, ou seja, 4 horas semanais para cada turma. Nada fácil quando trabalhamos com grupos numerosos, com uma variedade de projetos de pesquisa. No caso do curso de teatro, voltadas ás linhas de pesquisa de formas animadas, iluminação, figurino, dramaturgia, performance, jogos teatrais, teatro do oprimido, improvisação, direção, montagem, formação do espectador, sem contar com a ausência de apoio financeiro para custeios de idas e vindas aos campos de produção de conhecimentos.

Fig 2. Estudantes do Ens. Fund. I durante a aula de regência em 2018/1 – Pesquisa de estágio sobre Teatro de Formas Animadas - ESAT/UEA.

As conquistas nesse campo do conhecimento de formação docente inicial e contínua, no caso das orientações, são muitas e com grandes relevâncias. Conhecemos de dentro as escolas, os espaços de formação, apresentamos e discutimos propostas, projetos de pesquisa, ouvimos e

valorizamos as contribuições desses profissionais, fazedores de educação, com peso igual aos saberes da academia, e atuamos colaborativamente na formação do(a)s estudantes estagiário(a)s, momentos em acompanhamentos supervisionados e em outros nos atentamos ao administrativo, às boas relações com a gestão da escola, com as coordenações pedagógicas, com o coletivo de técnico(a)s administrativos, algo necessário para entendermos as relações pedagógicas e as suas epistemologias (instituição/concedente) no cenário da educação amazonense.

Então, sigamos em todos os estágios (Quadro Fig. 1) os passos e orientações de Garrida e Lima (2001), na obra Estágio e Docência, consultada e refletida durante o processo de formação da docência, nos espaços aqui abordados.

> Aprender a profissão docente no decorrer do estágio supõe estar atento ás particularidades e ás interfaces da realidade escolar em sua contextualização na sociedade. Onde a escola está situada? Como são esses alunos? Onde moram? Como é a comunidade, as ruas, as casas que perfazem as adjacências da escola? Que fatores explicam a constituição dessa escola e dessa comunidade? Quais seus problemas e características e como interpenetram na vida escolar? Quais os determinantes históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais dessa realidade? (GARRIDA & LIMA, 2011, p. 111).

Autonomia no processo de formação docente inicial

Temos como retorno dessas experiências os relatórios finais na semana de avaliações dos cursos, um compartilhamento individual dos percursos das investigações, das narrativas da pesquisa pensada e organizada na parte inicial do componente. Registra-se, então, em sala de aula da instituição as relevâncias, as fragilidades e as descobertas, principalmente, as criações autônomas de metodologias, de instrumentos reflexivos, críticos nos processos de ensino e de aprendizagem oriundos do estágio.

Fig 3. Cartaz de divulgação do Simpósio de Estágio Supervisionado da ESAT/UEA.

O Simpósio de Estágio da ESAT é o difusor que legitima a importância do Estágio na qualificação dos futuros profissionais, possibilitando o debate coletivo de conceitos, métodos e metodologias, interações e unificações de teorias com as práticas na cultura escolar da instituição e das concedentes. Um evento científico de compartilhamentos das pesquisas de campo e as relações com ações do ensinar e aprender no processo de formação escolar e inicial. Estagiários dos cursos de bacharelado e licenciatura assumem os círculos de conversas, em blocos que inter-relacionam as áreas de formação e as modalidades de ensino, mediados por seu(a)s orientador(a)s, presentes no ritual.

Hoje em sua 5ª edição, preenchem dois turnos da instituição, como um banquete epistemológico no qual aprendemos a respeitar o estágio como área de conhecimento e nossos componentes como a organização pedagógica desses saberes e fazeres. Desses encontros tiramos as pautas de nosso colegiado, avaliamo-nos dentro do perfil de formação próprio do estágio; refletimos sobre as ações e atitudes pedagógicas diante da complexidade das experiências do ensino, revisitando e fazendo, conforme a necessidade, ajustes em nossas rotinas externas, em nossos PPCs, propondo mudanças nas matrizes dos cursos, chamando para o debate todos os componentes que devem atuar mais diretamente nessa etapa de ensinagem e de aprendizagem da profissão.

Os artigos oriundos das experiências refletidas do estágio de docência tornam-se ações científicas autônomas que ocupam os espaços dos anais dos congressos de Educação e de Arte, colaboram nas provocações atuais de pensar o estágio para além da prática observada em sala

de aula e a superação das técnicas de reprodução como recurso didático e pedagógico de formação, os estudos das relações teoria e pratica como subsídios na valorização da profissão

Considerações finais

Retornamos aos objetivos dessa comunicação, tornar o(a) leitor(a) - imagino em sua maioria estudantes de licenciatura em Teatro - coparticipante do processo de formação docente, instrumentalizado para o debate sobre profissionalização, proporcionando nessa junção de informações e conhecimentos, o entrelaço do novo com o velho como possibilidades de lidar com essa complexidade.

Com isso, afirmamos a urgência de mudanças nas estruturas legais do estágio supervisionando, que garantam investimentos e valorização dos sujeitos protagonistas dessas ações de qualificação, tanto nas universidades quanto nas escolas/concedentes, como: auxílio financeiro a(o)s estagiário(a)s que cumprem uma carga horária muito alta de serviços prestados à educação escolar, a(o)s supervisore(a)s que têm a responsabilidade de qualificar na/para a profissão, além das suas obrigações trabalhistas, estendendo os mesmos auxílios à equipe das instituições, orientadore(a)s e coordenações, garantindo condições de acesso aos campos de trabalho, reduzindo discrepâncias em relação a outros projetos, já conhecidos e até concorrentes desses ideais, pois trabalham com os mesmos estudantes estagiários, o PIBID e Residência Pedagógica.

E, para terminar, podemos afirmar que estamos conquistando o respeito merecido dessa etapa formativa, o estágio supervisionado, na instituição e nas escolas/concedentes, como área de conhecimento, a consciência desses valores pelo profissionais da educação formal e não formal e a assunção dos nossos componentes de estágio como a organização didática e pedagógica desses saberes e fazeres, para além do espaço da sala de aula.

Referências

NÓVOA, A (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

THIOLLENT, M**. Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, Selma G. & LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e Docência**. 6ª ed. São Paulo. Cortez Editora. 2011.

PRÁTICAS DE ENSINO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UFAM

Edna Andrade Soares[1] – UFAM
Lucyanne de Melo Afonso[2] – UFAM

Resumo
Este relato de experiência apresenta as práticas pedagógicas do Estágio Supervisionado do Curso de Música da Universidade Federal do Amazonas. Aborda a distribuição da carga horária, as atividades realizadas tanto pedagógicas quanto artísticas, que vão do ensino na educação básica ao ensino de música com instrumentos e projetos de intervenção. O estágio em música proporciona uma vivência nos diferentes segmentos da educação formal e não-formal e nas práticas musicais da educação musical para um bom desempenho profissional no ensino da música. Proporciona ainda o domínio de instrumentos teóricos e práticos indispensáveis ao implemento de suas funções, além de beneficiar a experiência dos discentes proporcionando o desenvolvimento profissional do futuro professor de música.
Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Licenciatura em Música. Ensino.

Introdução

A arte na escola sempre foi julgada como um componente curricular sem necessidade para a formação integral e o conhecimento dos alunos. Pela arte podemos aprender a história do mundo, as sonoridades de cada sociedade e suas dimensões políticas, econômicas, geográficas e linguísticas, são muitos conhecimentos envolvidos e desconhecidos da Arte, que lhe concedem o poder da imagem, do som, da percepção e de atuar sobre o imaginário.

> A arte na escola já foi considerada matéria, disciplina, atividade, mas sempre mantida à margem das áreas curriculares tidas como mais "nobres". Esse lugar menos privilegiado corresponde ao desconhecimento, em termos pedagógicos, de como se trabalhar o poder da imagem, do som, do movimento e da percepção estética como fontes de conhecimento (PCN, 1998, p.26).

[1] Edna Andrade Soares. Mestre em Arts of Music pela Campbellsville University, Professora do Curso de Música, FAARTES-UFAM 1. musicedna@gmail.com

[2] Lucyanne de Melo Afonso. Doutora e Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia pelo programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura da UFAM. Professora do Curso de Música, FAARTES-UFAM 2. lucyanneafonso@hotmail.com.

O professor do componente curricular Artes, por essas questões de desconhecimento da administração escolar, acaba não sendo o profissional adequado para seu ensino, tendo em vista, que a formação deste profissional requer orientações didáticas específicas, práticas pedagógicas, além de vivências e experiências na estética e na prática artística.

Apesar destas questões, a própria formação do aluno de licenciatura, seja em música ou em artes visuais, requer um conhecimento das subáreas da arte (música, dança, artes visuais e teatro), logo, na grade curricular de ensino, encontramos disciplinas que correspondem a estas práticas como Oficinas Pedagógicas, História da Arte, Estética e Filosofia, Fundamentos da Arte Educação.

O licenciado do Curso de Música, na educação básica, tem vários segmentos para atuar: tanto na disciplina Artes quanto na educação infantil ou na educação não-formal. Atualmente, o cenário da educação musical no Brasil está cada vez mais se consolidando e tendo novas perspectivas de ensino, pesquisa e extensão.

Podemos observar que com a aprovação da LEI Nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, a expectativa do licenciado em música aumentou, visto que, agora todos podem lecionar a música de maneira legal nas escolas de todo o Brasil. Devemos levar em consideração que esta lei diz respeito ao ensino da música nas escolas independente da disciplina Artes com seus parâmetros curriculares.

Desta forma, o licenciado em música atua em diversos segmentos da educação, sendo assim, o Estágio Supervisionado em Música deve atender a estas especificidades do ensino em música, desde a educação básica ao ensino da música em escolas especializadas. Pois ensinar música é fazer o aluno perceber as dimensões do sentir, expressar, pensar, imaginar, comunicar e compreender.

> Aprender a sentir, expressar e pensar a realidade sonora ao redor do ser humano, que constantemente se modifica nessa rede em que se encontra, auxilia o jovem e o adulto em fase de escolarização básica a desenvolver capacidades, habilidades e competências em música. Construindo sua competência artística nessa linguagem, sabendo comunicar-se e expressar-se musicalmente, o aluno poderá, ao conectar o imaginário e a fantasia aos processos de criação, interpretação e fruição, desenvolver o poético, a dimensão sensível que a música traz ao ser humano (PCN, 1998, p.80).

De modo geral, o Estágio Supervisionado é indispensável na formação de docentes de qualquer curso de licenciatura. Pois, trata-se de um processo de aprendizagem e de preparação

indispensáveis ao futuro professor, tendo em vista os muitos desafios que enfrentará nesta carreira. Para Tardif (2002), o estágio supervisionado se configura , dentro da vida acadêmica do discente, uma das mais importantes etapas, mediante a licenciatura e, cumprindo as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a partir do ano de 2006 se constitui numa proposta de estágio supervisionado com o objetivo de oportunizar ao aluno a observação, a pesquisa, o planejamento, a execução e a avaliação de diferentes atividades pedagógicas; uma aproximação da teoria acadêmica com a prática em sala de aula.

No Curso de Música da FAARTES, o estágio compreende dois períodos: Estágio Supervisionado I, no 7º período e Estágio Supervisionado II, no 8º, com 200h para cada período de prática de ensino. No momento, estamos em processo de reforma curricular para melhor distribuir a carga horária que fica bastante intensa nos últimos períodos.

O Estágio em música dá-se mediante a observação em escolas de educação básica, da prática docente em instrumento musical e projeto de intervenção em instituições diversas que necessitam de um profissional em música.

As atividades do estágio serão apresentadas a seguir, abordando a divisão de carga horária e como as atividades foram organizadas e distribuídas.

Desenvolvimento

Vamos apresentar, neste relato de experiência, a divisão da carga horária do Estágio Supervisionado em Música II, estágio em docência. Este estágio ocorre no 8º período da graduação em Licenciatura em Música e compreende a experiência na docência, refletindo sobre a relação teoria e prática através do desenvolvimento de atividades docentes na educação básica (Ensino infantil, fundamental e médio) e práticas em docência no ensino de instrumento e projeto de intervenção.

Assim, dividimos a prática de ensino em música nas seguintes modalidades:

*Docência no ensino médio/fundamental

*Docência na educação infantil

*Docência no Programa Escola de Arte da UFAM

*Projeto de Intervenção em música em Instituição

*Docência no ensino médio/fundamental

Nesta atividade do estágio, o estagiário realiza aulas em escolas de ensino médio e fundamental, neste período, aconteceu na Escola Estadual Ângelo Ramazzotti, sob a supervisão do professor orientador da disciplina e do professor responsável pela disciplina Artes.

Nesta etapa temos que direcionar as aulas para o conteúdo que o professor esteja ministrando que é organizado por bimestre, sendo cada bimestre uma subárea da Arte.

A escola já estava no 3º bimestre e a subárea a ser ministrada era literatura. Então como conciliar a formação do aluno, sua formação na graduação e o conteúdo da disciplina Artes. Neste caso, acordamos com o professor que teríamos uma interdisciplinaridade entre música e literatura. Os planos de aula compreenderam conteúdos de poesia, cinema, ópera a história da literatura, levando em consideração que a literatura faz parte da música como as operetas e as letras de poemas de canções populares da nossa música brasileira.

A ansiedade em estar na sala de aula dos alunos é visível, mas temos que mantê-los tranquilos para desenvolverem bem sua aula. Outro aspecto é o comportamento dos alunos da sala de aula que é reflexo de uma sociedade complexa.

Estar na escola, vivenciar as situações escolares e seus personagens, é levar o estagiário a compreender a educação e seu sistema, compreender a profissão, suas dificuldades, principalmente, que educar é amar o próximo e compreender as relações existentes no ato de educar. Parafraseando Cury (2003, p.55), educar é plantar, é semear com sabedoria, sem pressa de colher.

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O Estágio em educação infantil foi realizado no CEMEI - Nossa Senhora das Graças. Nesta etapa, em duplas, realizado um planejamento para três turmas de educação infantil, compreendendo a idade de 4 a 6 anos. Os conteúdos programados pela professora de música da escola foram as cantigas de roda.

Os planos de aula contemplariam a exploração das canções infantis através dos cantos, das brincadeiras e dos movimentos rítmicos, permeando o conteúdo da educação musical.

A docência na educação infantil é bastante significativa, tendo em vista que o universo infantil nos possibilita muitas ações na prática musical, principalmente a improvisação.

A improvisação musical faz a criatividade conceber o espaço musical e averiguar como o estagiário se organizará inserindo a improvisação dentro de seu plano de aula.

REGÊNCIAS DAS AULAS NA ESCOLA DE ARTES DA UFAM

As intervenções dos alunos de estágio supervisionado foram realizadas no Programa Escola de Artes - PIBEX / MEC / SESU - UFAM, que funciona no antigo Departamento de Artes desde 2010. A escola oferece diversos cursos na área de Música e Artes Visuais.

O estágio supervisionado na categoria de intervenção ocorreu como comentado anteriormente na Escola de Arte no período de setembro de 2015 a janeiro de 2016. As atividades de música aconteceram de acordo com as habilidades dos alunos. Assim, eles escolheram os cursos que iriam trabalhar mediante o que era oferecido pela escola. Os cursos nos quais foram realizadas as intervenções foram: técnica vocal, violão I, canto coral, clarineta, percussão, violino, flauta doce e piano, com carga horária de em média 60 horas.

O formato das aulas atendeu as propostas e objetivos preestabelecidos pelos professores e alunos. Em cada aula, de modo geral e mediante a especificidade do curso, realizávamos atividades em que se apreciasse uma atuação de iniciação musical tendo como base: **execução, apreciação** e **criação**; tripé do ensino e aprendizagem em música, considerando a questão rítmica, melódica, instrumental, vocal e corporal, onde a música galga ser vivenciada de diversas maneiras, envolvendo e possibilitando o conhecimento no aluno a partir da sua própria ação, como coloca Swanwick (2003). Pois, diferentes atividades proporcionam diferentes tipos de possibilidades musicais.

Neste contexto, cada curso teve, em certo momento, um desenvolvimento específico. Na técnica vocal, onde se valoriza a voz, cuja habilidade está no cantar, o aluno é musicalizado cantando, aprendendo as notas musicais, ou tendo o direcionamento melódico na atividade de canto, semelhantemente acontece no trabalho com instrumentos, importando, no entanto, que a iniciação musical ocorra mediante o tripé mencionado acima, **execução, apreciação e criação**, cuja relação é tocar ou cantar, ouvir e compor, consecutivamente. Esses elementos são necessários para uma aprendizagem significativa na área da música, pois o aluno desenvolve os sentidos e a criatividade.

A prática docente e os métodos do ensino são elos que ligam o processo de aprendizagem do discente, para além da sala de aula. O processo é a chave, onde o aluno pode criar o seu próprio método, a partir das experiências vividas nesse espaço. É o que expõe uma das estagiárias (G). *Ensinar música é prazeroso, é sempre um momento proveitoso. Também aprendemos quando saímos do papel de aluno e nos colocamos diante de pessoas para ensinar. Nos tornamos alunos de novo da vida. É uma mudança de hábito bastante significativa que nos*

leva a experiência que na condição de aluno na sala de aula apenas nos dá a margem do que poderemos encontrar alguns anos mais tarde a nossa frente.

O estágio supervisionado como espaço de vivências pedagógicas é o ambiente em que o aluno percebe e compreende ações da docência. Ele tem colaborado sobremaneira para o desenvolvimento acadêmico e para um grande crescimento musical e profissional do aluno. Observar e acompanhar as suas evoluções, é crescer junto com eles.

PROJETO DE INTERVENÇÃO

Esta atividade é a prática de ensino em outros setores que não fazem parte da educação básica. Então os estagiários são direcionados a instituições que precisam de atividades musicais voltadas para um sentido de motivação, elevar a autoestima, melhorar a qualidade de vida e isso a música é capaz de proporcionar. Podendo também ser um projeto diferenciado que o estagiário já participa.

As Instituições que receberam os estagiários foram:

*GACC

*Casa Vida

*Parque Municipal do Idoso

*Igreja Evangélica

*Igreja Católica

Cada instituição tem a sua especificidade e filosofia. A escolha da instituição pelo estagiário também tem relação com sua formação profissional e pessoal.

Nesta atividade há muito crescimento, há muito amadurecimento enquanto pessoa e profissional, é nesta etapa que o estagiário percebe o quanto somos necessários um ao outro, o quanto precisamos ensinar e aprender ao mesmo tempo. No GACC, (Grupo de Assistência à Criança com Câncer) os estagiários sentiram determinação, na Casa Vida foram os valores, no Parque do Idoso a alegria, nas igrejas o respeito. São palavras que devem estar presentes no ensino-aprendizagem sempre: determinação, valores, alegria e respeito.

A intervenção inicia no primeiro estágio e finaliza na socialização da prática no final do segundo estágio. Na socialização, cada estagiário prepara sua apresentação e expõe suas experiências e, após a apresentação, há um momento de interação entre todos. Todos participam fazendo perguntas, dando outros depoimentos, é um momento em que percebemos o crescimento pedagógico de cada um.

Assim, o projeto de intervenção possibilita mudanças na forma de ensinar, em perceber o outro como um ser com aspirações, medos, emoções, e que ensinar música não está é somente na sala de aula ou ensinando um instrumento musical, mas a música está presente em todas as pessoas, sendo em todos, todos os espaços ela está presente seja para ouvir, escutar, motivar, acalmar, divertir, pensar, conhecer: o ensinar música perfaz os caminhos do ser humano.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Tensão, ansiedade, nervosismo, medo e outras emoções rondam o estagiário de música no primeiro dia de encontro da disciplina, às vezes no quinto período já começam as perguntas sobre estágio. Mas porque estas situações acontecem? Por que toda esta ansiedade?

É simples de responder: é o momento mais importante de sua formação como futuro profissional, é o momento de culminância de todo aprendizado que teve na música tanto na prática instrumental quanto nas práticas pedagógicas, é o momento em que irá se desenvolver como profissional, saber que professor irá se constituir, seu perfil, enfim, o profissional se constrói neste processo.

É na prática docente que os estagiários de música buscam sua autocrítica, conhecem suas deficiências, que áreas tem mais habilidades, refletem sobre suas limitações e como irão melhorar para desempenhar seu papel de futuro professor de música.

A seguir, apresentaremos alguns depoimentos da conclusão da disciplina pelos estagiários de Música deste semestre 2015/2, apresentados com as iniciais dos alunos:

Não somente há um crescimento profissional, mas também pessoal. (JB)

Precisamos ter uma postura efetiva de um profissional que se preocupa verdadeiramente com o aprendizado, que deve exercer o papel de um mediador entre a sociedade e a particularidade do educando. (JV)

Após o estágio em prática docente levo uma carga de experiências e conhecimentos na bagagem para o próximo desafio que está por vir; e um olhar mais amplo acerca do que é ser um professor e a consciência de que o professor de artes deve estar aberto a novos conceitos e promover a inclusão para que o processo de ensino e aprendizagem seja democrático e tolerante. (DA)

A cada nova fase do estágio aprendemos não só a nos comportarmos como alunos, mas principalmente a nos comportar como profissionais. Os problemas e dificuldades encontradas nesta disciplina são importantíssimos para nossa formação. (RR)

Esta experiência proporcionada pelo estágio amplia o significado da estruturação de um profissional da área da educação, complementa a formação acadêmica e resulta para uma atuação efetivamente transformadora e democrática. (MO)

É claro que a disciplina de estágio não nos deixará especialistas em sala de aula, porém nos tira as vendas dos olhos e nos permite enxergar o que realmente se trabalha em atividades práticas e teóricas, o que é real e refletir sobre as aulas a serem dadas e os alunos e, a partir de então, dar início a uma nova caminhada na nossa vida profissional na área da educação musical. (TA)

A docência é um estado muito mutável, a rapidez com que você deve se reciclar e criar métodos alternativos é tão rápido que nem percebemos que foi dedicado uma vida. O aspecto particular de uma boa docência é a entrega, por isso concluo descrevendo o que representa a docência ao meu ver: uma entrega de vida. (SP)

Percebemos o crescimento profissional e pessoal a partir dos relatos dos discentes, o quanto o estágio contribui para uma mudança de postura e de formação profissional sobre a educação, especificamente sobre o ensino da música.

Ensinar música não é tão fácil assim, as múltiplas formas de seu ensino se entrelaçam às múltiplas experiências que ela nos provoca. O estagiário percebe que habilidades ele tem, qual faixa etária tem uma linguagem diferenciada e sua personalidade musical, algumas vezes, são apresentadas a outras realidades musicais desconhecidas, como podemos observar com clareza na educação infantil em que estagiários acham que não tem capacidade, mas na prática do estágio conhecem um mundo de musicalidade e superação. É importante conhecer o que não gostam ou o que desconhecem, a percepção de seus erros é valiosa para o crescimento.

No decorrer da prática de ensino, percebemos que os estagiários vão mudando: a autoconfiança aflora, faz ele pensar na sua capacidade e se colocar como profissional no mercado. E os medos, as tensões, as angústias, as ansiedades e nervosismos vão passando lentamente, pois vão compreendo tudo isso nos seus próprios alunos.

Este espírito confiante lhe traduz capacidade de aprendizagem de trabalho em grupo, refletindo no futuro profissional em música, pois sonhos tem para realizar, pois o espírito de liderança permeará como o espelho para muitos alunos, que com muita responsabilidade, comprometimento e identidade própria, será a marca musical de professor.

Assim, o registro das experiências pedagógicas no ensino de música ocorre não somente num relatório final, mas registra-se na memória para toda a vida.

Considerações finais

Oportunizar a reflexão sobre a relação teoria e prática através do desenvolvimento de atividades docentes nas atividades apresentadas, possibilita que o estagiário tenha um espírito de responsabilidade com o ensino, pois ensinar não é brincadeira e muito menos diversão. Ensinar é possibilitar mudanças de comportamentos, adquirir conhecimento, transformar pessoas e tempos.

O Estágio Supervisionado em música da atual FAARTES compreende a reflexão sobre as principais correntes teóricas da educação musical com vistas a fundamentação das propostas de docência no Estágio Supervisionado, vivenciar situações de planejamento e execução das atividades docentes no âmbito do ensino de música, seja na educação básica ou em projetos de intervenção.

Refletir sobre as questões da docência em música com vistas à preparação do acadêmico para a atuação profissional é fazer com que o discente passe a ter disciplina, organização, condutas de responsabilidade e compromisso com a educação.

O que percebemos quando acompanhamos um grupo durante os dois semestres são as mudanças de posturas e amadurecimento. A prática do ensino é transformadora para o estagiário, é neste momento que ele pode demostrar capacidade reflexiva e conhecer a área que irá atuar para administrar com responsabilidade, organização e dinâmica seu espaço de trabalho.

Referências

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

CURY, Augusto. Pais brilhantes, professores fascinantes: **A educação inteligente; formando jovens educadores e felizes.** Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2003.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: O ARQUIPÉLAGO ARTÍSTICO NO OLHAR POÉTICO DE TRÊS ILHAS PEDAGÓGICAS

Debora Frota[1] – CPM/SEDUC-CE
Jeísa Fontenele[2] – UFC
Swianne Farias[3] – UFC

Agência Financiadora: CAPES

Resumo
Alicerçado no relato de uma professora preceptora e de duas licenciandas em Teatro pela Universidade Federal do Ceará, todas bolsistas do Programa de Residência Pedagógica que atuam no Colégio da Polícia Militar do Ceará, este trabalho busca apresentar as diferentes reflexões e questionamentos acerca das práticas e dos dispositivos envolvidos na formação docente de cada uma das autoras. O artigo convida o leitor a molhar-se em mares insulares, sugerindo breves mergulhos nas particularidades de cada despontar deste arquipélago artístico-pedagógico. Essas águas, ora turvas ora de calmaria, inundam os corpos dessas três mulheres, que emergem em respiros de deleite, em abraços recíprocos, em parceria contínua na direção de um farol luminoso que guia no noturno percurso os navegantes. E é nesse contexto de docência inebriante que os atravessamentos nos cercam e nos retiram do isolamento de ilhas, apresentando um coletivo na multiplicidade de suas experiências.
Palavras-chave: Formação docente. Residência Pedagógica. Ensino e Aprendizagem.

Introdução

"O professor de arte é uma ilha na escola." A frase por tantas vezes proferida relaciona-se a um sentimento de solidão que talvez nasça primeiramente nos cursos de licenciatura nas mais diversas linguagens artísticas. Não por acaso, debater a docência em Arte torna-se um ato revolucionário dentro do próprio ambiente acadêmico. Em paralelo a isso, a realidade do contexto escolar proporciona, geralmente, a localização pontual de apenas um professor ou uma

[1] Mestranda em Artes (IFCE). Licenciada em Teatro (UFC) e atriz formada pelo Curso de Arte Dramática (CAD/UFC). Preceptora do Programa de Residência Pedagógica (CAPES). Professora da SEDUC/CE, lotada no Colégio da Polícia Militar do Ceará. deborafrotachagas@gmail.com.

[2] Graduanda do curso de Licenciatura em Teatro (UFC). Foi bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência. Atualmente é bolsista do Programa de Residência Pedagógica (CAPES), atuando no Colégio da Polícia Militar do Ceará. fontenelerjeisa@gmail.com.

[3] Graduanda do curso de Licenciatura em Teatro (UFC). Atualmente é bolsista do Programa de Residência Pedagógica (CAPES), atuando no Colégio da Polícia Militar do Ceará. swiannefarias@gmail.com.

professora de arte por unidade. Se este ou esta profissional é uma ilha, de que maneiras esse território político da luta pelo ensino de arte vem sendo galgado? Que potências podem surgir do encontro entre várias ilhas?

Escrito a três mãos, os textos que seguem apresentam as diferentes reflexões, questionamentos e atravessamentos acerca da experiência nos ambientes educacionais, reforçando a potência no encontro e nas parcerias dos envolvidos na formação docente.

O caminho da [des]construção

Refletir sobre Formação de Professores é antes de tudo compreender a docência a partir de várias perspectivas e quatro olhares distintos convergem em minhas reflexões outrora distantes: olhar de quando estudante de licenciatura em Teatro, que observa e se inspira nas práticas dos mestres; de mestranda que é direcionada para a iniciação à docência no ensino superior; de professora da rede pública de educação básica, que investiga processos criativos como construção de uma identidade social e cultural; e agora de preceptora, um substantivo que mais me parece abstrato e não comporta as experiências e expectativas de uma profissional responsável por sete licenciandos em formação, residindo na escola.

Esse fitar os olhos permeia o campo do observador atento, um *flâneur*[4], que segundo Benjamin (2000, p. 56), "vê a cidade sem disfarces", e é esse desnudar que me traz o entendimento do que é ser professor e sua formação a partir dos percursos, do caminhar das práticas e do observar singular, muitas vezes indiscreto e curioso, em busca de um arrebate.

Desse modo, essa breve escrita, em forma de reflexões e principalmente questionamentos, percorre territórios, abordando questões a partir da experiência sensível de uma espect-atriz[5] (ou seria uma artivista[6]?), apaixonada pela vida ordinária e pelos processos de ensino e aprendizagem no caos, na desordem e para a desobediência, porém desviando o olhar para outro rumo, em um tempo poético e etéreo.

E assim a docência chega,

[4] O termo é utilizado a partir do que Benjamim chamava de flâneur, um olhar deslocado das regras do sistema por aquele que não se sente seguro em sua própria sociedade, revelando um ato reflexivo, capaz de construir o debate dialético da realidade.

[5] Assumo na perspectiva do Teatro do Oprimido de Augusto Boal (2008), que espect-atriz não é uma mera observadora passiva, mas uma protagonista tanto em cenas teatrais quanto na vida.

[6] Dialogando com Chaia (2007), o termo conceitua o artista crítico, até engajado ou militante, que produz no cruzamento entre a experiência politica e a criação estética, exercitando a consciência politica e social.

> Como uma provocação sobre algo concreto sem que se possa prever o movimento que desencadeia sobre aquilo em que toca. A ação tem um início determinado mas, uma vez exteriorizada, deixa de fazer parte do campo dominado pelos agentes, passando a fazer parte daquilo que a propaga e que se pode chamar de acontecimento. (CARMINDA, 2007, p. 91).

Assumir esta concepção é se colocar em lugar de fronteira (ou seria um entre-lugar?), no trânsito entre ser artista, pesquisadora e professora, a compreender na docência o reconhecimento de que o processo de conhecimento na "arte, pesquisa e ensino não são feitos, mas vividos" (IRWIN, 2008, p. 97).

Durante muito tempo a tradição dos processos de ensino e aprendizagem segue bases sólidas e em ordenação, como em uma fórmula matemática. Esse plano, um modo sequencial de saberes, que cumpre em uma lógica crescente, do simples ao complexo, é considerado arborescente e os saberes são expostos de forma determinística como única verdade, criando situações sem movimento e instabilidade.

Em oposição a essa forma segmentada de se conceber a realidade, bem como ao modo positivista de se construir conhecimento, Deleuze e Guattari (1997) apresentam que a produção de saberes não é algo pronto que deva ser direcionado ou encaminhado a alguém. Em sua argumentação os autores utilizam o termo "rizoma" enquanto metáfora para os pensamentos moventes, construídos em rede, sem uma unidade ou sequencialidade, sem estabelecer começo nem fim para o saber, mas sim multiplicidade e complexidade, afirmando que "não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, existem somente linhas" (1997, p.17). Segundo os autores, constroem-se saberes ao se vivenciar situações cotidianas, que nos permitem, tomarmos consciência desses saberes. Ideias não são dadas, mas criadas, e estão sempre em movimento, para serem recriadas.

Nessa perspectiva, a docência, no tocante a aprender e ensinar Arte, deve vir a ser um processo vivo que se desenvolve na movência do encontro com teorias, produções artísticas e vivências culturais, criando um espaço para conversa, troca de ideias e experiências. É estabelecer com o cotidiano uma relação próxima ao sentido de experiência de John Dewey (2010), em sua obra "A arte como experiência". Na acepção do autor, uma verdadeira experiência ocorre na interação ativa do indivíduo com os acontecimentos de seu mundo. Resulta de um processo que agrega valores e significados passados com os acontecimentos presentes, movido pela interação entre o fazer e o receber, dialogando entre ação, consequência

e percepção. Tal experiência se opõe à simples reprodução, ao mecanicismo, à repetição arbitrária, à inexistência de objetivo e é integrada pela atuação coletiva da prática.

Assim, é possível compreender a docência em consonância com a "verdadeira experiência", dotada de qualidade estética que, ainda segundo Dewey (2010), está sob o mesmo padrão de uma obra de arte. E essa experiência dialoga com os processos de ensino e aprendizagem compostos, minimamente, por dois sujeitos, que estão em constante movimento, produzindo conjunta e constantemente a "obra".

Seria aqui um lugar de reflexão como em "Obra Aberta", de Umberto Eco (2008, p. 41), que ressalta a compreensão de uma obra de arte por aquele que a observa, se este "a reinventar num ato de congenialidade com o autor"? Na docência então, teríamos não apenas o professor como produtor da aula (a obra), mas ainda o estudante?

Analogicamente, reflito sobre a composição 4'33', de John Cage (1952), uma peça composta pelos sons produzidos pelo público no ambiente da apresentação. A obra é sempre diferente cada vez que é apresentada, pois o compositor não define todos os parâmetros que compõem a música, fazendo do acaso e das ações dos espectadores parte de sua composição. Não seria assim a experiência da docência? Não estariam os professores e os estudantes compondo uma obra, a aula, a cada encontro?

Em outra ordem, para além disso, associo o percurso de um docente às estratégias de *ready-made*[7], do artista Marcel Duchamp, onde um objeto qualquer é deslocado de seu contexto e sugerido como obra de arte. É no gesto de apropriação que se dá origem ao *ready-made*, que fica explícito o sentido mais radical do acaso, não estando vinculado diretamente apenas à criação da obra, mas à percepção do público. Assume uma faceta que constitui a cada nova obra, uma nova perspectiva, não como quem busca o inesperado, mas algo que pode ser e/ou se tornar significativo. Se criar um *ready-made* é proporcionar um encontro, um cruzamento de objetos, não seria uma das questões mais determinantes em processo de ensino e aprendizagem na docência? Proporcionar os encontros dos sujeitos e "objetos"…

Ou o processo de docência seria ainda uma relação de jogo semelhante ao Teatro do Invisível de Augusto Boal, onde a sala é um "lugar que não é um teatro" e os estudantes são "espectadores que não têm conhecimento de que são espectadores" (BOAL, 2008, p.11-12), onde o acaso e o improviso se estabelecem como preceito no ato pedagógico criativo?

[7] Os ready-mades são objetos de uso comum sobre os quais o artista intervém separando-os de seu contexto original, juntando novos ingredientes, ativando significados impensáveis. Na terminologia duchampiana os objetos são "assistidos" e "retificados", ressignificando sua função no cotidiano.

Devaneando nessas analogias que parecem distantes e absurdas, porém oriundas de questionamentos, enraízo e retorno a minha zona de conforto, a escola: Colégio da Polícia Militar do Ceará (CPM). Adentrando no nono ano de atuação, muitas questões invadiram meu campo da consciência recentemente, em discussões reflexivas com os bolsistas residentes do Programa de Residência Pedagógica (CAPES), estudantes em formação do curso de Licenciatura em Teatro da UFC. Quem é esse ser, docente? O que é ser docente? Que processos contribuem para a formação docente? Quem são os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem? Que profissão é essa, professor de teatro? Como posso cooperar com essa formação, sem moldar ou adestrar, confluindo para aumentar o fluxo corrente?

Refletir sobre Formação de Professores é, depois de tudo, lidar com o espaço-tempo e as relações flutuantes que se constroem, destroem e se reconstituem. É se colocar à frente do jogo, pois "creio ser possível aprender a estar presente, disponível, ao mesmo tempo imerso na situação imediata, e, no entanto, aberto a tudo o que pode modificá-la" (RYNGAERT, 2009, p. 55). E quando jogamos saímos da percepção única do "real", começando a vivenciar o aqui e agora, o que para Benjamin (1995) é o instante da experiência, lugar de encontrar a si mesmo. Assim, "a vivência desse aqui/agora é um sintoma do estar em jogo, estar em estado de jogo, em cena." (SCHETTINI, 2013, p. 41). Nesse contexto, a docência pode ser encarada em estado de frenesi, que com os pés na coxia, assumimos: Que comece o espetáculo!!

Tensionando fronteiras de mim mesma no exercício da profissão docente

Durante meu segundo semestre da graduação, enquanto bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), tive a oportunidade de ser inserida neste local de experimentação docente que, de maneira geral, começara a ser construído inicialmente a partir dos relatos de outros licenciados e professores do curso. Esta experiência proporcionou-me inúmeros momentos de reflexão e de tensionamentos, pois o dia a dia na escola colocava-me em posição tanto de desconstrução do imaginário sobre esse ser docente, quanto de reafirmação deste.

À época, estar em sala de aula enquanto professora lançava-me exigências que eu sentia não ser capaz de suprir, uma vez que, para além das questões pedagógicas, havia ainda uma camada subjacente da prática que parecia ser de cunho pessoal, comportamental, e que era, até então, inalcançável. A lacuna entre meu desejo e meu real preparo não deveria, a meu ver, ser preenchida por algo na ordem da "vocação", pois defendo a ideia de que tudo pode ser ensinado,

desde que em condições favoráveis a isso. Após a suspensão das atividades do PIBID, lancei-me à espera do Programa de Residência Pedagógica e muitas questões permaneceram em aberto durante esse hiato, nutrindo as incontáveis expectativas com as quais cheguei ao novo Programa.

E aqui surge a primeira distinção: não eram os medos, nascidos da experiência anterior, que se adiantavam a mim nos corredores da escola, eram as expectativas. Aqueles eram homens sisudos de braços cruzados a me acompanharem sem dizer palavra. Estas, mulheres incríveis e falantes a dançar comigo. Não é pequena a diferença. Os problemas já não eram somente isto, eles eram questões. E eu queria resolvê-las.

As atividades da Residência Pedagógica começaram efetivamente em meados de agosto de 2018. Éramos 27 bolsistas, três preceptores[8] (um em cada escola) e uma docente orientadora vinculada ao curso de Teatro-Licenciatura da Universidade Federal do Ceará (UFC). Para mim, o desafio e a responsabilidade de trabalhar no Colégio da Polícia Militar do Ceará (CPM) pareciam imensos, havia, porém, uma seriedade na instituição que instigava não apenas a saber como as coisas funcionavam, mas indicava um lugar onde as decisões não seriam tomadas de forma leviana. A escola nos foi apresentada, primeiramente, a partir de sua organização a nível de gestão e rol de regras a cumprir, e a pertinência das informações nos ajudou a compreender as demandas (de muitas ordens) às quais seríamos submetidos.

Durante o primeiro período do programa todas as informações eram valiosas - cada suspiro, silêncio e movimentação. Tudo me suscitava um como ou um porquê. Queria saber das decisões, dos questionamentos, dos empecilhos. Tal qual uma criança que, para conhecer o mundo, tudo pega com as mãos e leva à boca, eu capturava e levava à mão, na ponta da caneta, tudo o que podia para tentar conhecer a docência. Com esse olhar, a partir de Brecht (apud Santos, 2000, p. 67), ressalto uma atitude de não naturalização das coisas - "Nunca digam: isso é natural! Estranhem o que não for estranho. Tomem por inexplicável o habitual. Sintam-se perplexos ante o cotidiano." Não era tanto a escola militar que me intrigava, mas a atividade docente, em suas práticas e posturas, que me deixava perplexa.

Logo os momentos caóticos foram chegando e já na segunda semana me vi em um lugar que não esperava. Pensava que, para a minha "segurança", primeiro eu observaria e depois regeria as aulas, mas não foi assim: a preceptora realizou uma viagem para um congresso e

[8] O edital 06/2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) define preceptor como o profissional da escola básica com formação e experiência na habilitação do residente, responsável por orientá-lo e acompanhá-lo em campo durante a vigência do Programa.

fiquei em sala acompanhada por outros profissionais da escola. Neste dia, porém, o professor responsável não poderia ficar para a última aula e a preceptora perguntou se eu gostaria de assumir a regência da turma, enquanto a coordenadora de área observava. Como havia me colocado nessa atitude de tentar, aceitei. E foi então que

> [...] algo aconteceu. Aquele lugar realmente pareceu meu. Meu mesmo. Sem a divisão de "autoridade", sem o limbo que a gente geralmente ocupa. [...] Algum tipo de descarga de adrenalina se alastrou e foi incrível. Até meu corpo mudou. Saí extasiada da sala de aula. (Diário de bordo pessoal, 27 de agosto de 2018)

Até hoje não consigo saber exatamente o que de tão diferente ocorreu naquele dia. Parafraseando Clarice Lispector, "o sentimento era novo para mim, mas muito certo, e não ocorrera antes apenas porque não tinha podido ser". Era exatamente assim que eu me sentira: podendo ser professora.

Para o ano de 2019, na proposta para os residentes do CPM, assumiríamos integralmente no mínimo duas turmas para regência. Desta forma, escolhi reger em duas que já vinha acompanhando, com o objetivo de minimizar o estranhamento. A partir disso, pude ocupar-me de questões mais urgentes naquele momento, como a compreensão do tempo e ritmo das aulas, a metodologia e didática empregadas e os critérios avaliativos - conhecer minimamente os e as estudantes encaminhou meu olhar para outros tipos de relações e práticas, sem renegar o local da afetividade.

Nesse caminhar sinto que vivi mais do que apenas dois semestres dentro de uma bolsa de fomento à docência. Compreendo isto também enquanto uma demonstração da imensa generosidade da preceptora da escola em que estou: a confiança que nos foi dada incutiu em nós um senso de responsabilidade e imersão que os estágios curriculares pouco provocam, considerando a natureza fragmentada destes. No CPM não apenas ministramos as aulas, nós residentes tomamos as decisões, organizamos a didática e a metodologia empregadas, montamos as avaliações[9], corrigimos e fazemos as devolutivas dos trabalhos e atividades - tudo fica a nosso encargo (ainda que em diálogo com a preceptora). Já a parte burocrática é de total responsabilidade desta, uma vez que no fim do dia é ela quem assina os documentos. Um limiar

[9] O CPM possui três avaliações a cada etapa: Verificação de Estudo (VE), que no componente curricular Arte, diferente de outras disciplinas, ocorre no formato de apresentação artística; Nota de Atividade (NA), relacionada aos exercícios propostos durante as aulas, sendo mais moldáveis às práticas de cada docente; Verificação Corrente (VC), uma prova objetiva no molde do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

muito tênue parece existir entre o que é de nossa inteira responsabilidade e o que é exclusivamente dela.

Tenho refletido bastante sobre esse lugar de formação que é sempre compartilhado com outras pessoas. Ao falar em docência estamos, no mínimo, dividindo a atividade com os estudantes. Mas muitos outros atravessam esse caminho. E para além existem os locais de formação, os contextos históricos, os embates políticos e sociais. Nesse sentido, Bragança (2014, p. 159) aponta para os três pilares de formação de Pineau, que inspirado em Rousseau, indica a auto, a hétero e a ecoformação. Estas envolvem respectivamente: a dimensão pessoal, no contato com o passado para ressignificar o presente e o futuro; a dimensão da presença de outros companheiros, com os quais "aprendemos e ensinamos"; e a dimensão com o mundo, o entorno, o trabalho. Sinto que todos esses pilares estão extremamente imbricados no meu fazer dentro da Residência Pedagógica, pois tanto me foi proporcionado a nível de experiência quase real na docência que quando este local me é retirado, me frustro, como se estivesse impossibilitada de avançar. A profunda experiência a que fui "submetida" quase me levou a esquecer que oficialmente ainda não sou uma professora. Mas é assim que me sinto. Não pronta, mas confiante que a sala de aula é o meu lugar. Bragança (2011, p. 158) traz também a perspectiva de temporalidade da formação, afirmando-a como um "processo permanente ao longo da vida". Enquanto docentes nem sempre chegamos à conclusão de que essa formação começa desde o primeiro dia em que fomos alunos e alunas. Retornar a si é se refazer. Refletir sobre as práticas durante todo o Programa de Residência Pedagógica tem sido uma das minhas maiores fontes de aprendizado, uma vez que as diferentes posturas com as quais estou em permanente contato colocam-me em fricção comigo mesma, me arranhando as entranhas e fazendo com que descubra mais de mim no exercício futuro da profissão.

Como se aprende a profissão professor?

- A fagulha -

O estopim inicial para mergulhar nessa profissão foi ingressar no curso de Teatro-Licenciatura na Universidade Federal do Ceará, aos 17 anos. Até então, a ideia era me tornar uma artista e mesmo não sendo minha primeira escolha, ingressei na licenciatura. Logo de início me deparei com disciplinas voltadas para interpretação, porém na medida em que os semestres iam passando, vinham junto as disciplinas ligadas à educação, na maioria das vezes, ministradas por professores que, segundo minha percepção, gostavam da sua profissão. Foco nesse ponto,

em que os professores gostavam de ser professores, pois a relação estabelecida por eles com algo que futuramente será nosso, é estimulante. Mesmo não sendo sempre explicitado em palavras por eles, era perceptível para quem participava de suas aulas a paixão na fala desses docentes.

Durante toda a passagem pela vida estudantil, encontram-se professores que estão ali exercendo a profissão por motivos outros e encontram-se professores que são apaixonados por aquilo que fazem e sob o olhar da discente que já passou por muitos professores, essa atração pela docência está presente na sala de aula. Entretanto, não me cabe aqui julgar o certo ou o errado, o bom ou o ruim, ambos têm suas histórias e sua relação com o fazer docente.

Não demorou muito para haver uma conexão com a arte-educação ministrada durante a formação e as possibilidades alcançadas pela docência, porém ainda permaneciam distantes da realidade. Minha memória de recém-saída da escola teimava em lembrar que o mostrado em sala de aula nunca foi minha realidade, nunca tivera uma professora de arte durante a vida escolar ou mesmo uma aula de arte. Não tinha com o que comparar, foi então que pensei que a forma como era sugerido o ensino da arte só aconteceria no ensino não formal, onde se poderia empregar a arte longe da estrutura escolar por mim experienciada enquanto estudante.

- Arte na universidade -

O curso de Artes Cênicas - área de concentração Teatro, modalidade licenciatura da Universidade Federal do Ceará (UFC), se divide basicamente em três núcleos: interpretação, direção e arte educação.

> Visamos uma experiência transdisciplinar e multireferenciada, na partilha de processos de formação, pesquisa e criação que envolvem a semiose teatral e sua pedagogia, a partir de núcleos de estudos, pesquisa e extensão, com ênfase no ensino e na Prática Teatral. (Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Teatro UFC, 2011)

Como visto na citação do Plano Político Pedagógico do curso de teatro, a formação tem como objetivo o ensino ou prática teatral do formando. Durante os quatro anos de curso o estudante caminha entre os campos da teoria teatral, da prática cênica e da arte-educação. Tais núcleos são organizados de forma que a formação docente ganhe um destaque nos semestres finais do curso.

O que acontece é uma divisão do curso de teatro onde de um lado está a formação artística e do outro a docente, que na maioria das vezes não se inter-relacionam, a célula "artística" tem as disciplinas para formação de ator e diretor, em que os discentes se preparam para os palcos e meios artísticos, e a célula da "licenciatura" possui as disciplinas voltadas para educação. Acaba por se tornar comum ouvir a frase "me matriculei no curso por não ter bacharelado" de muitos ingressantes. Hoje, posso afirmar que saí desta frase para um sonoro " sou professora!", palavras que durante minha formação carregavam uma imagem por mim criada de forma inalcançável, ao ponto que não me permitia sentir preparada para carregá-la.

- A profissão tomando forma -

Mas afinal, é possível preparar um professor para a sala de aula? Sob minha experiência, não me sentia preparada para lidar com a responsabilidade do ser professor. Na medida em que ia passando pelas disciplinas pedagógicas o interesse aumentava, porém, a sensação de despreparo continuava sempre posta. Foi então que decidi ingressar no programa de formação de professores, Residência Pedagógica. Vinculei-me ao Colégio da Polícia Militar General Edgard Facó (CPM) onde iria ficar por um período de 18 meses. Iniciava-se ali a formação profissional que seria um divisor de águas na minha experiência e no meu auto-olhar.

Com a Residência, saí do local de observador para observada, embora o lugar do observador não tenha me deixado por completo, sentia-me muito mais em foco. Saí do ambiente da faculdade e entrei em um espaço desconhecido, sem saber se iria conseguir acompanhar todas as mudanças que estavam acontecendo. Mas preparada ou não estava ocorrendo, dessa vez, contrariando todas as expectativas criadas por mim, encontrei um ambiente em que podia crescer junto, que tinha uma pessoa disposta a me oferecer o suporte necessário.

Alias, disposição é uma palavra que caracteriza muito bem a professora preceptora que encontrei no CPM, para ver os outros crescendo a sua volta e contribuir para isso, confiando nas pessoas quando elas mesmas não confiam. Faz-me lembrar dos, já citados aqui, professores que encontramos pelo nosso caminho estudantil, estes andam de mãos dadas com a profissão e ela nos estendeu a mão para andarmos também.

A possibilidade que a residência trouxe de observação das aulas da professora preceptora e daqueles que também estão nesse processo de formação, acarretou um suporte prático maior, ao mesmo tempo que me pegava muitas vezes hipnotizada com a desenvoltura quase coreográfica das observadas em questão, lidando com suas questões na sala de aula. Foi

e ainda é prazeroso acompanhar as mudanças desde a primeira aula ministrada no fim do ano de 2018, quando ainda me sentia visitante na escola, até o momento atual, passados meses imersa nesse processo e desenvolvendo mais intimidade com aquele espaço da sala de aula.

No início do ano de 2019 foi proposto assumir duas turmas e com elas as suas responsabilidades, ideia que resultou em muitas noites inquietas, mesmo já tendo passado pela experiência de ministrar algumas aulas durante a residência, não me sentia preparada para arcar com tal responsabilidade, porém nunca esteve tão forte a vontade de tentar. Decidi ficar à frente de uma turma de 6º ano do ensino fundamental II e uma turma de 1º ano do ensino médio, esta observada por mim no ano de 2018 enquanto ainda eram 9º ano do ensino fundamental II. Opostos escolhidos propositalmente, desejando o desafio, talvez buscando provar algo para mim mesma ou o desenvolvimento de uma capacidade, que nem sabia qual era, mas que esperava desenvolver.

Nada me preparou para aquilo, para a rotina, a sensação que começa na barriga e sobe até a garganta antes de entrar em sala, a constante corda bamba de estar naquele lugar. Nada me preparou para as histórias e afetos compartilhados, nem mesmo para os debates os quais renderam dias de preparo para no fim tornar-se algo inesperado, nenhum teórico me preparou para isso.

Bell Hooks (2013, p.21) fala em seu livro Ensinando a Transgredir que "ensinar é um ato teatral", temos o espaço cênico, temos a plateia, o texto. Na sala de aula interagimos com a "plateia" e temos espaço para invenções constantes, estamos sempre nos adaptando ao público que temos. Nós enquanto docente não deixamos de exercer nosso lado artístico, a plateia apenas se torna mais contínua.

Tantas vezes é questionado o caminho que irá seguir no fim da faculdade, tendo que escolher entre ser artista ou ser professora, colocando-os como uma bifurcação no seu caminho em que para continuar se escolhe um lado. E se for os dois?

Por fim, tiro como conclusão que não existe uma fórmula preconcebida de como formar professores, Ana Mae Barbosa fala em seu livro Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais (2010) sobre a abordagem triangular no ensino artístico, onde é estabelecido a partir de três bases, apreciar, estudar e praticar. A partir da formação proporcionada pelo programa de Residência Pedagógica percebi que a própria formação docente parte dessa tríade, a universidade propõe a partir desse pensamento, perceptível na sequência de estágios que inicia na observação e conclui com um projeto direcionado para a escola. O programa também propõe

isso, observar outros professores, estudar sobre a docência e colocá-la em prática. Com ênfase para a prática, pois foi a partir dela, principalmente, que estou me tornando professora.

Assim, se tivesse que trazer uma proporção de como o professor se forma, partiria da ideia que pelo menos 50% dessa formação aconteceria na prática, na corda bamba da sala de aula, lugar onde o encontro é o mote criador. Afinal estaremos lidando com pessoas e são elas que contribuem para nossa formação.

Considerações finais

Pensar a Residência Pedagógica é refletir sobre o lugar ocupado por nós dentro das instituições de ensino, tanto superior como básica. É atentar-se para o estranhamento causado em uma escola militar que se depara de repente com um "aglomerado" de dez professores e professoras de arte andando por seus corredores. Se este programa tem como um de seus objetivos a promoção de uma "sinergia" entre universidade e escola, torna-se inegável o alcance político e de conquista de espaço que deságua desse encontro, a partir da composição deste arquipélago artístico-pedagógico. O isolamento das ilhas já não é mais a questão quando se percebe as fortalezas e potências dos encontros, ou se é possível revisitar o percurso para reafirmar ou ressignificar decisões didáticas e metodológicas. Dessa forma, organizar-se enquanto tal é unir forças em defesa de uma formação docente cada vez mais articulada e pautada no diálogo tanto entre profissionais, quanto entre entidades formadoras e sociedade.

Referências

ANDRÉ, Carminda Mendes. **Teatro Pós-Dramático na Escola**. São Paulo: Ed. UNESP, 2007.

BARBOSA, Ana Mae e **CUNHA**, Fernanda Pereira da (Orgs.). **Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BENJAMIN, Walter. **Paris do Segundo Império**. In: _____. Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo. Obras escolhidas III. São Paulo: Brasiliense, 2000.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ago. 2011.

DELEUZE, Gilles; **GUATTARI**, Felix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**: vol. 1. Rio de Janeiro: 34, 1995.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ECO, Umberto. **Obra Aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. Editora WMF Martins Fontes, São Paulo, 2013.

IRWIN, Rita. **A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica**. In: BARBOSA, Ana Mae, AMARAL, Lilian (Org.). Interterritorialide, mídias, contextos e educação. São Paulo: Editora Senac: Edições SESC SP, 2008.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar**. São Paulo : Cosacnaify. 2009.

SANTOS, Margarida dos. **Como tenho me tornado professora**. In: VASCONCELOS, Geni Amélia Nader Vasconcelos (org.). Como me fiz professora, Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SCHETTINI, Roberto. **Jogos Performativos: Política e Espetacularidade na Formação de Professores de Teatro**. Doutorado. Universidade Federal da Bahia. 2013.

SABERES CONSTRUÍDOS EM ESPAÇO NÃO FORMAL PARA A FORMAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES

Auvaneide Ferreira de Carvalho[1] – UFPE

Resumo
Este artigo constitui-se um relato de experiência, que tem como objetivo apresentar como sãos construídos os saberes para a formação de arte/educadores no espaço não formal, a partir da minha experiência como arte/educadora, vivenciada nas ações de oficinas de arte da "Casa da Criatividade". Entendendo que a formação do professor é uma atividade complexa que não pode se considerar como prática estanque, que articula o envolvimento entre teoria e prática. O trabalho mostra a importância de formar arte/educadores numa concepção crítico/reflexiva, concebendo uma formação docente como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional e pessoal.
Palavras-chave: Saberes. Formação de arte/educadores. ações crítico/reflexivas.

Introdução

Este artigo constitui-se um relato de experiência, que tem como objetivo apresentar uma visão de estudo sobre como sãos construídos os saberes para a formação de arte/educadores no espaço não formal, a partir da minha experiência como arte/educadora, vivenciada nas ações de oficinas de arte da "Casa da Criatividade".

A "Casa da Criatividade" é um programa de formação de arte/educadores/as para atuar em contexto de comunidade, dentro de uma perspectiva contemporânea da Arte/Educação e crítico-reflexiva da formação de professores/as e planejamento e execução de oficinas de arte tendo como eixo uma prática educativa de ensino de arte dentro de uma orientação da arte/educação baseada em comunidade e nos princípios da interculturalidade e da interdisciplinaridade. Existem duas ações contínuas dentro do programa. Uma o Curso de Formação de arte/educadores e a outra Oficinas de Arte. Apesar dessas ações se apresentarem de forma distinta, elas ocorreram de forma correlacionadas e interdependentes, isso significa dizer que a existência de uma dependia da outra e vice-versa.

[1] AUVANEIDE CARVALHO – Possui Ensino Médio pela Rede Estadual de Ensino de Pernambuco; Estudante do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPE; Atua como arte/educadora do Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis e da Escolinha de Arte do Recife. E-mail auvaneide@hotmail.com

A ações do programa "Casa da Criatividade" faz parte das várias ações desenvolvidas no Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis – NEIMFA, que fica localizado no Coque uma periferia da cidade do Recife/PE.

A Comunidade do Coque faz divisão com alguns bairros do Recife tais como: Ilha do Retiro, Ilha do Leite, Cabanga, Coelhos, Afogados e São José tendo seu território geográfico cobiçado pelos grandes empresários imobiliários por estar centrado na Região Metropolitana do Recife. O Coque é o último colocado no ranking do Desenvolvimento Humano Recifense. A população local sofre com graves problemas de saneamento, moradia, meio-ambiente, educação e saúde. No imaginário recifense o nome "Coque" sempre remete a um lugar "perigoso", de "gente violenta":

> A ideia de que, apesar de todos os avanços conquistados através de lutas que acompanham a história do bairro desde as suas origens, o Coque e tantas outras favelas permanecem como locais marginalizados e estigmatizados. A partir dessa constatação é que dentro do projeto *Coque Vive* surge o desejo de resgatar outras memórias desse bairro ainda visto como o mais violento da cidade (FERREIRA, 2011, p. 75).

A partir de índices sociais tão negativos, a escalada da violência vem crescendo, tornando-se o maior desafio para as instituições governamentais ou não-governamentais que lá atuam. Uma delas e a instituição não governamental Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis (NEIMFA), criada com base na parceria entre moradores da comunidade do Coque e um grupo de jovens da Federação Espírita Pernambucana, em 26 de setembro de 1986. Fundado juridicamente em 26 de setembro de 1994, com foro na cidade do Recife, Estado de Pernambuco, e sede atual à Rua Jacaraú, nº 31, bairro do Coque, Recife-PE.

O NEIMFA dispor-se de estratégias nos quais os objetivos são a promoção de saúde, educação integral e qualidade de vida para os moradores da comunidade. São oferecidas ações socioeducativas que compreendem o desenvolvimento pessoal e coletivo e também acabam reverberando na redução dos índices de violência entre as crianças, os adolescentes, jovens e mulheres. São ações como: formação de valores humanos, educação infantil, cursos profissionalizantes, curso de orientação a gestante, oficinas de artes.

Não há uma estrutura hierárquica rígida no trabalho desenvolvido pelo NEIMFA, a partir do ano 2005, foi distribuído em cinco núcleos que articulam as ações e objetivos da instituição, sendo assim denominados: Núcleo de Articulação e Desenvolvimento Comunitário;

Núcleo de Educação e Cidadania; Núcleo de Gênero e Saúde; Núcleo de Arte e Cultura e o Núcleo de Direitos Humanos e Cultura de Paz.

O Núcleo de Arte e Cultura têm como objetivo geral promover ações de desenvolvimento cultural e produção de bens simbólicos nas áreas de música, dança, artes visuais, teatro e literatura, valorizando e mobilizando as manifestações artísticas e culturais das crianças, jovens e adultos da comunidade. Para alcançar tal objetivo, o núcleo busca promover o desenvolvimento cultural das crianças, jovens e adultos através da valorização de seu repertório artístico e estético; planejar, executar e avaliar programas e projetos voltados à produção de bens simbólicos e culturais; desenvolver ações e experiências formativas nas áreas de linguagens artísticas para crianças, jovens e adultos da nossa comunidade. Para tanto existiam 04 (quatro) atividades mobilizadas pelos/as arte/educadores/as que faziam o núcleo de arte se movimentar, dentro de uma perspectiva contemporânea da Arte/Educação e crítico-reflexiva da formação de arte/educadores/as e nos princípios da interculturalidade e da interdisciplinaridade.

Uma destas atividades mobilizadoras era o curso de formação de arte/educadores, que tinha uma duração média de um ano, com uma carga horária total média de 80 horas, dividido em dois módulos. No módulo Intensivo, passamos um mês discutindo a temática central do curso e planejamos o desenvolvimento de ações compartilhadas, tal como o planejamento das oficinas de arte que seriam oferecidas a nossa comunidade. Já o módulo Continuado foi desenvolvido a partir de dois encontros mensais. O primeiro encontro é reservado para estudo e coletivização do saber, onde aprofundamos as temáticas iniciadas no módulo inicial ou discutimos temáticas emergentes. Neste mesmo encontro realizamos também a socialização, monitoramento, reflexão e avaliação da prática pedagógica que estava sendo desenvolvida nas oficinas de arte, na qual buscamos estabelecer uma relação crítica dos estudos que estamos realizando com os seus reflexos na prática das nossas oficinas.

Fig 1 – Participação no encontro de formação continuada (2007) Recife-PE.

Fonte: Acervo do NEIMFA

A formação dos arte/educadores é uma discussão que não se constitui uma temática recente no cenário brasileiro. É uma preocupação tanto para o campo estrito do ensino da Arte, quanto para o campo mais amplo da educação, especialmente, desde a década de 1980. É possível encontrar registros de ações de formação inicial e/ou continuada, materializada tanto por espaços não formais, como formais de ensino.

Fazendo um levantamento nos principais sites de publicação acadêmica tais como o portal de periódicos CAPES e eventos científicos especializados na área de arte, educação e seu ensino como FAEB, ANPED, ANPAP, SESC, entre outros, encontrei dissertações de mestrados, artigos com uma diversificada linha de estudo e pesquisa, sobre formação do professor para o ensino de arte. Há exemplos como a dissertação de mestrado de Emília Patrícia de Freitas com o título *A Formação do Arte/educador que atua com o Ensino de Arte na Educação não Formal: um estudo a partir de duas organizações do Terceiro Setor localizadas na Região Metropolitana do Recife*. Outras referências consultadas foram os artigos intitulados *Geopolítica da Formação: desenhando as paisagens informacionais dos processos de formação na docência em arte no Brasil*, das autoras Isabela Frade/UERJ e Ana Alvarenga/UERJ e *O Parfor e a Formação do Professor de Artes Visuais: a transformação de docentes/estudantes* dos autores Maria Carla da Cunha (SEED/UEL), Roberta Puccetti (UEL) e Maria Irene P. O. Souza (UEL).

A partir destes levantamentos este trabalho possibilita trazer contribuições para o campo de conhecimento da arte por discutir como acontece a formação de arte/educadores em um espaço não formal. Desta forma, buscando compreender que a formação do arte/educador não é um processo que acontece de forma estanque e que os saberes experienciais desenvolvidos neste espaço vão colaborar com o exercício da docência.

Além disso, o artigo abre espaço para o conhecimento de uma instituição social e suas ações na formação de arte/educadores. Assim, se busca entender como a formação de arte/educadores desta instituição estabeleceu uma complexa rede de diálogos interdisciplinar, intercultural e interterritorial. Ciente do objetivo de formar arte/educadores numa concepção crítico/reflexiva, concebendo uma formação docente como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional e pessoal.

O artigo está estruturado na discussão do que são saberes e como estes saberes formativos foram construídos nas experiências vivenciadas nas oficinas de arte promovidas pelo NEIMFA para contribuir com o desenvolvimento da formação de arte/educadores.

Saberes construídos no NEIMFA

Sobre o ensino de arte em espaço não formal Carvalho (2005), aponta que o ensino de arte nas instituições não formais está organizado na forma de oficinas artísticas e tem como principais os seguintes objetivos: ministrar conteúdos teóricos específicos das linguagens artísticas; aperfeiçoar as habilidades técnicas; levar os (as) estudantes a conhecerem técnicas e materiais; promover a profissionalização e a inserção deles (as) no mercado de trabalho; formar sujeitos que sejam autores da própria história; viabilizar o acesso aos bens culturais e simbólicos; desenvolver a autoestima e a expressão com liberdade.

A formação dos arte/educadores é temática que no cenário brasileiro não se constitui recentemente. Formação dos professores e arte/educadores que atuam com o ensino de Arte é uma preocupação do campo da educação desde, pelo menos, a década de 1960. É possível encontrar registros de ações de formação inicial e/ou continuada, materializada tanto por espaços não formais, como formais de ensino, segundo Varela (1986) "Participei do processo dessa experiência, desde seu início, rica em fatos, eventos e resultados, de 1961 a 1981. Ela me fez, e fará pensar em educação – especialmente na formação do arte-educador.

Varela aqui está falando da experiência formativa no Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE) desenvolvido na Escolinha de Arte do Brasil. A experiência do referido curso

foi idealizada num espaço de educação não formal. No entanto, mobilizou ações no sistema educacional público. Tudo porque para ensinar o componente curricular "Educação Artística", professores de outras áreas do conhecimento eram "habilitados" neste curso por que não havia cursos de graduação na área com o tempo de dois anos com o objetivo de ser capaz de ensinar todas as linguagens artísticas criando a imagem de um profissional apropriado a dominar todos os componentes.

A formação do professor constitui uma atividade complexa que não pode se considerar como prática estanque, tendo um envolvimento entre teoria e prática. Como foi possível exemplificar no programa "Casa da Criatividade" onde verificamos uma entre várias possibilidades de formação de arte/educador, possibilitando a visualização de diálogo entre o Curso de Formação de Arte/Educadores e as Oficinas de Arte que são interdependentes.

Inicialmente, a literatura sobre formação de professores vai destacar como centralidades, problemáticas de aspectos metodológicos e curriculares. No entanto, estas discussões vêm abrindo espaços para literaturas que destacam a formação de professores com base na reflexão da subjetividade:

> Ao invés de centrar-se na sala de aula e em seus aspectos disciplinares, metodológicos e curriculares, as pesquisas sobre esse tema passam a enfocar uma perspectiva mais complexa e mais abrangente, ao considerar também as dimensões pessoais, culturais e políticas do fenômeno educacional (COSTA,2015, p. 76).

Essa nova perspectiva de se fazer pesquisa pensa na formação da subjetividade e muitas mudanças começam a aparecer como aponta HERNANDEZ (2005). Modificações que mesmo timidamente permitem entender que o trabalho docente não é uma atividade individual, ele é um trabalho coletivo que constrói saberes. E este não é uma coisa que aparece do nada, nasce desta relação entre professor – aluno, professor – professor, professor – conteúdo.

Com isso, Tardif (2014) vai mostrar que o saber é multidimensional, ou seja, ele se incorpora a elementos da identidade pessoal e profissional, facilitando a relação com os envolvidos no ambiente de formação. O saber é plural. Com isso o próprio autor vai nos questionar sobre quais os saberes que usamos na sala de aula? Onde estes saberes são adquiridos?

Primeiro quero expor que os saberes docentes passaram a ser foco de discussão nas pesquisas educacionais e fóruns acadêmicos em convergência com o movimento de

profissionalização do ensino. O referido autor destaca a existência de quatro tipos diferentes de saberes implicados na atividade docente:

> Sua prática integra diferentes saberes com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode – se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2014, p. 36).

Há saberes muito específicos que podem ser originários do conhecimento das ciências da educação, conhecimento específico a ser ensinado, da apropriação de uma forma e até mesmo da própria vivência diária na tarefa de ensinar. No entanto, o referido autor mostra que existe um saber específico que é o resultado da junção de todos esses outros e que se baseia e se autentica no fazer cotidiano do exercício da docência:

> Finalmente, os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por elas validadas (TARDIF, 2014, p. 38-39).

O saber desenvolvido na atividade docente é, portanto, uma liga que une diferentes saberes, originários de fontes diversas, que são construídos, relacionados e mobilizados pelo docente de acordo com as exigências no cotidiano. Com isso Tardif nos permite dizer que o docente acessa fontes de saberes, adquiridas em experiências vividas no presente e no passado no contexto informal, formal e não formal e isso vai fomentar também a constituição de sua identidade profissional.

Para iniciar, lembro-me da minha primeira oficina de arte ministrada junto com as arte/educadoras Fernanda Albuquerque, Andrea Santana e Vania Silva que intitulamos de "Brincando com o Papel", esta referida oficina está ligada a minha experiência vivenciada no projeto Cor do Coque na mesma instituição. E eu queria compartilhar minhas experiências com o papel. E a partir desta problemática, as crianças puderam conhecer técnicas artísticas, que buscaram estabelecer uma conexão com questões relacionadas à preservação do meio ambiente, sustentabilidade dos recursos naturais, reaproveitamento dos resíduos sólidos e as problemáticas sociais do lixo.

Há um ponto que considero importante para ressaltar nesta prática é que não tive durante toda a oficina a presença de artistas onde suas obras e processos criativos estabelecem o diálogo

entre arte e lixo. No entanto, esta experiência me proporcionou um contato com crianças, um cuidado com o planejamento, recursos, pensar e organizar o espaço a ser utilizado para aula antecipadamente. Então, estas preocupações com as atividades docentes começaram a fazer parte de minha vida. Eu comecei a me ver, então, com um ser, que precisa pesquisar, organizar e executar atividades artísticas para crianças. E no final da oficina organizando uma mostra artística com as produções das crianças e entregando certificados. Este foi o meu primeiro contato com o ensino de arte.

Fig 2 – Execução da oficina de arte "Brincando com o Papel" (2005) – Recife-PE.

Fonte: Acervo do NEIMFA

Em seguida a esta experiência da minha primeira oficina, eu propus uma oficina "Recrearte" baseada na Pasta Arte Br[2]. Esta pasta tem como objetivo indicar caminhos para que o professor se aproprie dos universos da arte com imagens de obras do século 20, de diversos acervos brasileiros.

Nesta oficina trouxe como justificativa a compreensão, percepção e valorização da arte que está na vida cotidiana e nos espaços comumente ditos, de arte tendo a oficina, o objetivo de conhecer e experimentar o material educativo da pasta Arte Br. Nela, além da leitura de imagem que eu não tinha trazido na outra experiência anterior, foi possível desenvolver e

[2] Arte Br é um material educacional disponível no Brasil que traz importantes obras do século 20 pertencentes a acervos de museus de várias regiões brasileiras desenvolvido pelo Instituto Arte na Escola, lançado em 2003.

experimentar o uso de diferentes materiais, técnicas, instrumentos e procedimentos na produção artística, ou seja, tinha aula que fazíamos desenhos, cartaz e até mesmo intervenção fotográfica.

Logo depois propus uma oficina que tratava de uma técnica artística específica, mosaico, juntamente com os/as arteducador/as Jennefe Balbina, Estefany Oliveira e Gutenberg Vieira. Nesta oficina escolhemos uma artista de referência que é Ana Luiza Damasceno, aproveitando para discutir a questão de arte x artesanato e trazendo um diálogo entre Ana e a Arte Bizantina possibilitando às crianças experimentar o uso de diferentes materiais nas suas produções artísticas. Aqui nesta experiência foi possível perceber o crescimento no uso de materiais para a produção artística a partir da técnica de mosaico. Iniciamos com papel, depois utilizamos EVA, retalho de cerâmicas até chegar na pastilha de cerâmica. Nesta oficina eu aprendi como trabalhar com projeto didático, e este tem como objetivo um produto final. Sendo assim, todas as minhas aulas culminaram na elaboração deste produto final que era a produção de bandeja. Após esta oficina que trouxe a questão de projeto didático elaborei outras como a de fotografia (2007), de cinema (2008) e uma intervenção (2009).

Fig 3 – Execução da oficina de arte "Mosaico" (2006) – Recife-PE.

Fonte: Acervo do NEIMFA

Desde que iniciei nas atividades do programa Casa da Criatividade em 2005.2 sempre tive minha proposta de oficina voltada para o público de crianças de até 10 anos. No entanto, a partir de 2010 iniciei uma oficina que me levou a experiência com adolescentes. A referida oficina foi intitulada de "Gentileza Urbana".

Partindo dos murais do artista Profeta Gentileza (José Datrino), foi possível estruturar uma proposta de oficina de arte onde tinha como objetivo despertar nos participantes a importância da (re)construção dos vínculos humanos e dos valores, da justiça da bondade e do respeito entre os seres humanos. Para tanto foi possível desenvolver aprendizagens tais como: conhecer vida/obra do artista Profeta Gentileza (José Datrino); compreender o conceito de arte contemporânea; compreender o conceito de intervenção artística; produzir uma intervenção artística na comunidade.

Fig 4 – Execução da oficina de arte "Gentileza Urbana" (2010) – Recife-PE.

Fonte: Acervo do NEIMFA

Nesta oficina aconteceu uma ação muito importante para mim. Durante a execução da oficina realizamos uma primeira intervenção urbana. Saímos pelas ruas da comunidade e distribuímos rosas. Desta vez, a imprensa escrita deu vez a uma "cor" que não era a da violência, e sim da gentileza. Nesta oficina, se materializou uma das minhas maiores satisfações: proporcionar uma visão positiva de nossa comunidade do Coque.

Em comemoração aos 25 anos de atividades do NEIMFA, o Grupo Gestor da instituição propôs que cada núcleo teria a responsabilidade de desenvolver um presente para a instituição. Sendo assim o NAC ficou com a responsabilidade de dar um estandarte e ao invés de comprarmos, resolvemos confeccionar a partir de uma oficina de estandarte. A partir deste momento iniciamos atividades voltadas para as "mães". Chamamos assim carinhosamente, pois a maioria das inscritas na oficina foi de mães de alunos que estavam naquele momento realizando atividade em alguma oficina nossa. E a partir daqui iniciamos uma série de oficinas

voltadas para as "mães". Primeiro foi a de Estandarte, Minha identidade é popular, Minha atitude é popular e finalizamos com Modelando minha vida! Juntamente com Emilia Freitas, Patricia Pereira e Flaviana Silva.

Através das experiências vivenciadas nas oficinas de arte do NEIMFA, pudemos compreender como foi concebido meu processo de construção de saberes e a importância destes saberes para minha identidade como docente. Saberes experimentais que representam a minha própria experiência e que, ao longo do tempo, acabaram se transformando em hábito nas outras propostas elaboradas por mim. A exemplo de processos como pesquisar, organizar e executar atividades artísticas para diferentes públicos crianças, adolescentes e adultos, avaliação do ensino de arte, compreendendo que o processo educativo não é limitado apenas à construção de aprendizagens conceituais e factuais, mas, também, aprendizagens procedimentais e atitudinais.

Considerações Finais

O artigo que me propus desenvolver teve como objetivo apresentar uma visão de estudo sobre como sãos construídos os saberes para a formação de arte/educadores no espaço não formal, a partir da minha experiência como arte/educadora, vivenciada nas ações de oficinas de arte da "Casa da Criatividade" no NEIMFA.

Participando das ações do programa "Casa da Criatividade" foi possível perceber que, ao mesmo tempo, essa experiência estava contribuindo para a minha formação e tinha como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua própria prática docente. Percebi que a minha formação como arte/educadora passa por um processo contínuo e permanente, entendendo que a atividade docente é complexa que não pode se considerar como prática estanque. Foi na referida instituição que aprendi que teoria e prática têm que caminhar juntas. Vivenciar esta prática me permitiu descobrir que os saberes são plurais. E podem ser adquiridos de diversas fontes. No entanto, estes saberes construídos vão ser solicitados e mobilizados por mim de acordo com as exigências no cotidiano da prática docente. As experiências vivenciadas na referida instituição me possibilitaram desenvolver saberes e colaboraram para minha prática docente. Cada prática vivenciada anteriormente contribuiu para meu crescimento docente.

Com as experiências relatadas neste artigo foi possível verificar uma possibilidade de formação de arte/educadores/as dentre as infinidades de recursos metodológicos, estratégicos que podem ser organizados de maneira a desenvolver a formação/ensino/aprendizagem de arte

pautada na compreensão de uma formação que busque auxiliar a criação de uma perspectiva crítica e reflexiva dos docentes envolvidos.

Referências

CARVALHO, Lívia 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 – SP, 2005.

COSTA, Expedito Wellington Chaves. A autoimagem e os professores: percursos de construção da carreira. In: SILVA, S. A; SILVA, S. C (org). **Arte e Docência**. Fortaleza – CE: IFCE, 2015. cap. IV, p. 73 – 91.

FERREIRA, Francisco Ludermir. **Dos alagados á especulação imobiliária**: fragmentos da luta pela terra na comunidade do Coque. Recife. Recife – PE; Editora Universitária da UFPE, 2011.

HERNÁNDEZ, Fernando. A construção da subjetividade docente como base para uma proposta de formação inicial de professores de Arte Visuais. In: OLIVEIRA, Marilda OliveiraS; HERNÁNDEZ, Fernando (org). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria - RS: Ed. da UFSM, 2005. cap. 1, p. 23 – 42.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014. 16 ed.

VARELA, Noemia. A Formação do arte-educador no Brasil. In: BARBOSA, Ana Mae (org). **História da Arte-Educação** A Experiência de Brasília I Simpósio Internacional de História da Arte-Educação – ECA-USP. São Paulo – SP; Max Limond, 1986. p. 11-27.

SABERES EM DIÁLOGO: DOCÊNCIA E PESQUISA EM ARTE NA E COM A ESCOLA

Rejane Reckziegel Ledur[1] – SME/Canoas/RS

Agência Financiadora: Itaú Social e Fundação Carlos Chagas

Resumo
O artigo apresenta de forma resumida o Projeto Saberes em Diálogo, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Canoas/RS em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Educação do UNILASALLE, que busca promover a pesquisa na escola como proposta de formação continuada. A proposta formativa em ação na rede municipal parte de alguns princípios que vem direcionando o trabalho de formação na e com a rede: o protagonismo dos professores, a horizontalidade nas relações, o trabalho colaborativo, o registro e a visibilidade das práticas docentes, o foco nas demandas do cotidiano, a adesão espontânea e a afetividade, acolhimento e pertencimento. O texto destaca e analisa, dentre os trabalhos submetidos ao projeto em 2018, duas pesquisas que apresentam temáticas relacionadas com a arte e ensino da arte. O trabalho "O que me faz feliz na escola" apresenta as reflexões oriundas da abordagem do cinema como linguagem na escola, por meio da realização de um curta-metragem com um grupo de alunos do 5º ano na VIP Cinema da EMEF Paulo Freire. A outra proposta, intitulada "A arte enquanto potência de conectar uma rede: analisando o Encontro Municipal de Artes de Canoas", busca investigar os ecos que a realização de um encontro de arte que parte do protagonismo dos professores, que se organiza de forma colaborativa e em rede vem qualificando o ensino de arte. O desenvolvimento de pesquisas a partir de problemáticas relacionadas ao contexto de atuação dos professores qualifica a prática docente e a participação destes no grupo de estudos representa uma ótima oportunidade formativa para os professores envolvidos no Projeto Saberes em Diálogo.
Palavras-chave: Saberes em Diálogo. Protagonismo. Ensino de Arte.

Introdução

O Projeto Saberes em Diálogo[2], desenvolvido pela Secretaria da Educação de Canoas/RS em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La

[1] Doutora em (UFRGS - 2013), Mestre em Educação (UFRGS, 2005) e Licenciada em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas (UFRGS, 1992). Professora da Rede Municipal de Ensino de Canoas (RS). Integra o Grupo de Pesquisa em Educação e Arte-GEARTE/UFRGS. Possui experiência na área de Ensino de Artes Visuais e formação continuada de professores, desenvolvendo pesquisas nos seguintes temas: ensino de arte, produção de sentido, formação de professores e arte contemporânea. E-mail rejaneledur@gmail.com

[2] O Projeto Saberes em Diálogo foi destacado entre as cinco experiências inovadoras de formação continuada no Brasil no livro da Unesco- Professores do Brasil: Novos cenários de formação (2019). O projeto *Saberes em Diálogo: docência, pesquisa e práticas pedagógicas* foi selecionado no Edital de Pesquisa: Anos Finais do Ensino Fundamental – Adolescência, qualidade e equidade na escola pública da Fundação Itaú Social e da Fundação Carlos Chagas.

Salle (UNILASALLE), busca promover a pesquisa na escola e com a escola como uma proposta de formação de continuada da rede municipal de ensino. O projeto surgiu a partir da constatação, tanto em momentos de escuta e sondagem nas escolas como por meio do acesso a dados de formação acadêmica obtidos junto ao setor administrativo, de que 51% dos professores vinculados à rede municipal de ensino possuíam qualificação profissional em nível de pós-graduação, sendo 45% de especialistas, 5% de mestres e 1% de doutores[3]. Estes dados confirmaram uma mudança observada no perfil dos professores que passaram a integrar a rede municipal de ensino de Canoas nos últimos anos, que se difere do perfil tradicional de professores que ingressaram na década de 80 e 90, em que havia a predominância de profissionais com formação inicial em nível de ensino médio, com cursos de magistério ou normal, para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e em nível de graduação, para atuar nas disciplinas específicas dos anos finais do Ensino Fundamental, sendo que, posteriormente, esses professores iam complementando sua formação acadêmica, fazendo a graduação e especialização no decorrer da carreira no ensino público.

A constatação da mudança no perfil dos professores da rede, levou-nos também a rever a proposta de formação continuada ofertada pela SME, pois percebeu-se a importância de conhecer a produção acadêmica dos profissionais que hoje integram a rede para que pudessem vir a compartilhar seus conhecimentos com seus pares nos momentos de formação, assim como estimular a pesquisa na escola e com a escola. Neste sentido, em outubro de 2017 foi realizado o primeiro movimento na construção de uma proposta de formação de professores mediada pela pesquisa, que consistiu na realização do Seminário Municipal *Saberes em Diálogo: Educação Básica, Universidade e Pesquisa*, com o objetivo de socializar as pesquisas de pós-graduação dos professores da rede e a posterior publicação dessas produções em e-book (MACHADO, LEDUR e SILVA, 2018).

Considerando que o foco era a pesquisa, buscou-se neste evento colocar em diálogo professores mestres/doutores da Rede Municipal com professores doutores das universidades, numa aproximação da Educação Básica com os Programas de Pós-Graduação em Educação das instituições de ensino superior da cidade, UNILASALLE e ULBRA. Aproximar estes campos é um desafio constante, numa via de mão dupla que objetiva a desconstrução de uma hierarquia de conhecimentos, constituída a partir do afastamento da pesquisa na formação/prática docente.

[3] Dados coletados em maio/2017 junto à Unidade Administrativa da Secretaria Municipal de Educação.

Durante muito tempo o professor ocupou um papel de executor das atividades pedagógicas, criando-se um hiato entre teoria e prática e fortalecendo a dicotomia entre pensar e executar.

Nesta lógica, o ensino e a pesquisa acabam por se desconectar. A prática cotidiana da escola deixa de se colocar na centralidade da produção acadêmica em educação, impossibilitando a desconstrução da compreensão de que a universidade detém unicamente a produção de conhecimentos, tornando teoria e prática elementos distintos e separando professores(as) de pesquisadores(as). A proposição de um espaço em que a educação básica dialogue diretamente com a universidade, via a rede Municipal de Ensino de Canoas, foi um movimento equitativo, em que os professores da rede protagonizaram seus conhecimentos no diálogo e na escuta atenta entre seus pares e a universidade.

Esse primeiro movimento de diálogo entre educação básica e a universidade desencadeou um processo de construção coletivo de estímulo à pesquisa na escola e com a escola, direcionando o olhar investigativo dos docentes para a análise das situações vivenciadas no cotidiano escolar. Mobilizar os professores pesquisadores a continuarem desenvolvendo pesquisas vinculadas aos seus contextos de exercício profissional, na busca por respostas coerentes às demandas atuais da escola, constituiu o objetivo principal do segundo momento do projeto, nomeado de *Saberes em Diálogo: docência, pesquisa e práticas pedagógicas*.

Em 2018, a proposta de pensar um projeto de formação em rede e com a rede, num movimento de busca permanente pela horizontalidade das relações, nos demandou a necessidade de constituir uma comissão coordenadora, formada por professores que atuam na SME, professor da UNILASALLE, instituição que se vinculou desde o primeiro momento do projeto, e por professores das escolas da rede. A gestão colegiada do projeto tem sido um movimento desafiador e potente, na medida em que agrega diferentes olhares na proposição e condução das ações vinculadas a sua execução.

Cientes da complexidade do desenvolvimento de pesquisas pelos docentes no seu contexto de trabalho diário e convictos sobre a relevância do trabalho colaborativo (VAILANT, 2016; 2019; ARÉVALO E NUÑEZ, 2016), como elemento de superação do individualismo docente, propôs-se algumas estratégias de ação, como: a) Grupos de Estudos, que aproximam pesquisas por temáticas, no intuito de favorecer a aproximação dos professores com interesses de pesquisa relacionados, orientados por membros da comissão coordenadora; b) Reuniões Ampliadas, em que a abordagem do trabalho se direcionaria para questões metodológicas e de organização do projeto e da escrita a serem tratados com todos os participantes; c) Seminário

Municipal, evento de culminância do trabalho, com apresentação dos resultados das pesquisas realizadas pelos professores e narrativas pedagógicas; d) Publicação de e-book, como registro que busca promover o compartilhamento das produções dos professores.

A sistematização do processo desenvolvido no Projeto Saberes em Diálogo, no decorrer dos anos de 2017 e 2018, tem permitido evidenciar alguns princípios da organização do trabalho que vêm pautando as ações de formação da rede e conduzindo as relações que se estabelecem neste contexto, constituindo uma outra lógica de pensar a formação continuada de professores. Destacam nesse contexto alguns princípios norteadores: 1) O PROTAGONISMO DOCENTE, como afirmação do papel do professor como intelectual da educação em detrimento ao lugar de executor de uma ação. 2) A HORIZONTALIDADE DAS RELAÇÕES ao colocar em diálogo todos os sujeitos do processo formativo, numa relação de valorização da diversidade, na recusa à hierarquização dos sujeitos e de seus saberes. 3) O TRABALHO COLABORATIVO e a FORMAÇÃO ENTRE PARES, por meio da articulação de modos e fazeres que mobilizam o estudo, o compartilhamento de experiências, a análise e investigação das práticas pedagógicas próprias. 4) O REGISTRO E VISIBILIDADE DAS PRÁTICAS DOCENTES, por meio do compartilhamento de conhecimentos pedagógicos construídos no "chão da escola", elevando os relatos (geralmente orais) a um status de produção de conhecimento pedagógico, alicerçado na reflexão sobre o trabalho desenvolvido, num exercício de autoria, na perspectiva do professor como intelectual de seu trabalho. 5) O FOCO NAS DEMANDAS DO COTIDIANO, com o entendimento de que a formação continuada dos professores precisa estar pautada na realidade vivenciada em seu contexto. 6) A ADESÃO ESPONTÂNEA, como um reconhecimento à autonomia e à (auto) gerência do professor sobre seu processo formativo, promovendo um maior comprometimento e engajamento com as propostas. 7) A AFETIVIDADE, AFETIVIDADE, ACOLHIMENTO E PERTENCIMENTO que vem emergindo da experiência vivida na condução dos grupos de estudo como elementos promotores do bem-estar docente e do sentimento de pertencimento a um coletivo, a um projeto (MACHADO e SILVA, 2018).

Neste artigo, destaco dois trabalhos relacionados ao campo de conhecimento da arte que foram submetidas ao Projeto Saberes em Diálogo em 2018 e desenvolvidos como pesquisa na escola no decorrer do ano letivo. Os projetos foram inseridos no Grupo de Estudos da Linguagem, do qual eu era uma das coordenadoras, e apresentados no Seminário Saberes em

Diálogo: Docência, Pesquisa e Práticas Pedagógicas[4], evento realizado em outubro de 2018, no UNILASALLE.

O primeiro trabalho, intitulado "O que te faz feliz na escola?", foi submetido pela professora de Arte Janaí de Freitas Pedroso[5] e relata a produção de um curta-metragem por alunos do 5º ano da EMEF Paulo Freire que participaram do Projeto VIP Cinema, no qual tiveram a oportunidade de desenvolver um documentário com o uso da linguagem audiovisual. O segundo trabalho, intitulado "A arte enquanto potência de conectar uma rede: analisando o Encontro Municipal de Artes de Canoas", desenvolvido pela professora Gisele Milliorini[6], destaca a proposta de realização de um encontro municipal de arte na rede que agregasse os estudantes e professores das escolas municipais em torno de apresentações artísticas, oficinas, palestras e mostra de arte. Apresento um breve resumo de cada proposta e analiso como as temáticas abordadas evidenciam a importância de se olhar para as práticas pedagógicas, a docência e a pesquisa na escola na atualidade como produção de conhecimento.

Projetos de pesquisa 1: "O que te faz feliz na escola?"

O projeto "O que te faz feliz na Escola?" analisa a sensível trajetória de criação de um audiovisual numa escola municipal de Canoas, por um grupo de alunos do quinto ano que participavam de um seminário temático de formação denominado de Vivência, Integração e Pesquisa – a VIP cinema[7]. A EMEF Paulo Freire, onde foi realizada essa experiência, localiza-se na ocupação Pôr do Sol, dentro do populoso bairro Guajuviras em Canoas, no qual residem aproximadamente em torno de 55 mil pessoas. O bairro é conhecido por sua violência e pela histórica ocupação de casas e prédios ocorrida em 1987. A vila Pôr do Sol, situada no seu interior, possui problemas semelhantes ao seu entorno e situações de risco social ainda mais alta.

[4] Todos os artigos e projetos apresentados no Seminário Saberes em Diálogo: Docência, Pesquisa e Práticas Pedagógicas serão publicadas no E-book com o mesmo título que está no prelo.

[5] Professora da Rede Municipal de Ensino de Canoas e de Porto Alegre. Graduada em Artes Visuais pela FEEVALE (1993) e especialista em Educação, Estética e Arte pela UNILASSALE (2004).

[6] Professora da Rede Municipal de Canoas. Licenciada em Pedagogia pela UFRGS (2012) e especialista em Educação Musical para Professores de Escola Básica pela UERGS (2017). Representante no Rio Grande do Sul do Fladem Brasil (Foro Latinoamericano de Educación Musical).

[7] A VIP foi criada em 2015 pelos professores da EMEF Paulo Freire como uma proposta inovadora da escola de ofertar aos alunos de turno integral seminários temáticos como VIP Cinema, VIP Hip Hop, VIP Experiência, VIP Horta, entre outros. Os alunos inscreviam-se na VIP de sua escolha, movidos única e exclusivamente pelo seu interesse.

A professora destaca no seu relato que os alunos inscritos naquele ano na VIP Cinema não tinham experiência anterior em cinema, mas tinham uma vontade maior do que apenas pesquisar sobre a sétima arte. Eles tinham o desejo de realizar um filme de verdade, o que se tornou um rico laboratório em experimentos audiovisuais. Após seis meses de trabalho, em que foram enfatizadas a parte técnica e estética da linguagem do cinema, os alunos escolheram o documentário como gênero a ser trabalhado e chegaram na intrigante sugestão dada por um aluno: "Vamos fazer sobre felicidade? Sim, a felicidade na escola! Um filme sobre a possibilidade de ser feliz na escola" (PEDROSO, 2019, no prelo).

Segundo a professora, passados uns vinte dias de filmagens, a obra começou a criar corpo e os alunos começam a indagar-se sobre uma outra instância do filme: uma boa parte das respostas dadas pelos entrevistados à pergunta tema do filme era diversa da resposta que os alunos da VIP Cinema esperavam ouvir de seus interlocutores, iniciando um processo de alteridade que foi analisado a partir das reflexões de Alain Bergala (2008), cineasta e crítico de cinema francês que afirma que o cinema captura o diverso do mundo. Sendo assim, colocar-se no lugar do outro, ouvi-lo, entrevistá-lo e passar a compreendê-lo, faz a gente confrontar-se com elementos e pensamentos heterogêneos que inserem a tão propagada alteridade. Na análise que a professora Janaí faz da experiência com o cinema, destaca que Bergala (2008) ao refletir sobre a relação cinema/escola, descreve o processo de alteridade através do filme como uma forma de "sentir como o outro sente". Declara que ao se trabalhar com o cinema, deve-se ir além da tradição pedagógica de trabalhá-lo apenas como uma linguagem técnica/estética, abordando também seu aspecto de alteridade, ou seja, a natureza ou condição do que é do outro, do que é distinto a ele. Nos escritos de Bergala encontra-se este aspecto num outro viés que vai além do assistir ao filme: a alteridade desenvolve-se ainda mais ao fazer um filme (PEDROSO, 2019, no prelo).

A professora ao analisar as falas dos alunos, nas discussões realizadas na VIP Cinema a partir das informações obtidas nas entrevistas com distintas pessoas na escola, encontra um bom terreno para aprofundamento de como se procede a questão da alteridade no processo de fazer cinema que potencializou saberes de diferentes tipos. Afirma que pretendia trabalhar o cinema como arte e como criação, buscando transformar os alunos em espectadores criativos e 'fazedores de arte'. Observa que ao analisar os resultados, tendo como referência as ideias do autor Alain Bergala (2008), o fazer cinema desta turma de VIP potencializou ainda mais a

questão da alteridade. A experiência de cinema vivenciada com esse grupo de alunos, deixou algumas questões para ser investigadas, como destaca a professora:

> Uma experiência fílmica, não tem como produto final a obra em si, mas algo que vai além do próprio filme. Há indícios de uma transformação do "eu"; uma mudança de status no íntimo de cada um dos alunos-cineastas, uma tessitura de alteridade. Até onde vai a abrangência deste ano inteiro de construção? Qual a profundidade íntima alcançada com esta elaboração fílmica? Que mudanças poderão vir em suas próximas realizações audiovisuais? (PEDROSO, 2019, no prelo)

São essas questões que mobilizam a pesquisa do Professora Janaí no Projeto Saberes em Diálogo, instigada por sua ação pedagógica na escola, ela se coloca como professora pesquisadora de sua própria prática, problematizando se a construção fílmica realizada com os estudantes comprova um fazer cinema como algo potencializador do processo de alteridade, assim como defende Bergala.

Projetos de pesquisa 1: "A arte enquanto potência de conectar uma rede: analisando o Encontro Municipal de Artes de Canoas"

O projeto de pesquisa **"**A arte enquanto potência de conectar uma rede: analisando o Encontro Municipal de Artes de Canoas" foi submetido aos Saberes em Diálogo pela professora Gisele Milliorini da Escola Municipal de Ensino Fundamental Erna Wurth, que também está localizada na periferia do município de Canoas, no bairro Guajuviras, atendendo, em sua maioria, estudantes carentes. A professora destaca do Projeto Político Pedagógico (PPP, 2017) a descrição da escola como inserida num contexto dito "violento", com histórico de tráfico de drogas, aliciamentos de menores, prostituição, alcoolismo e violência familiar, mas que a comunidade, em sua maioria, configura a escola como um ambiente seguro para os estudantes, sendo essa uma conquista recente, por meio do resgate da identidade da escola e da abertura de comunicação com a comunidade.

A professora ingressou na escola em 2015 e salienta que encontrou um ambiente acolhedor para com os novos professores e aberto a projetos. Ressalta que a escola sempre teve por característica a experimentação de novas pedagogias, com o intuito de uma formação integral dos estudantes, como salões de aprendizagens inspirados na Escola da Ponte, a uni docência para as turmas de sexto a nono ano, a docência compartilhada para turmas de primeiro a quinto ano. Em todas estas experiências, a Arte estava presente, sempre com um professor

especialista e com a mesma carga horária de outras áreas do conhecimento (MILLIORINI, 2019, no prelo).

Assim que começou a trabalhar nesta escola, afirma que teve total autonomia para montar uma sala de música, em um ambiente propício para a Educação Musical e para o nascimento do Grupo de Flautas e que, em 2016, foi implementada na escola as salas temáticas para todas as áreas de conhecimento, o que auxiliou o trabalho e a parceria entre os professores, iniciando a construção de um trabalho mais integrado entre a Educação Musical, as Artes Visuais e a Literatura.

Foi nesse contexto acolhedor e motivador da expressão artística que nasceu por parte da professora Gisele a ideia inicial de realizar um encontro municipal de música, pois afirma que levava seus alunos para vivenciarem outros fazeres musicais em encontros na região para troca de experiências, o que era muito estimulante como vivência artística para os alunos. Justifica essa prática apoiada em Swanwick que explica:

> Fazer música em grupo nos dá infinitas possibilidades para aumentar nosso leque de experiências, incluindo aí o julgamento crítico da execução dos outros e a sensação de se apresentar em público. A música não é somente executada em um contexto social, mas é também aprendida e compreendida no mesmo contexto. A aprendizagem em música envolve imitação e comparação com outras pessoas (SWANWICK, 2011, p. 2).

Em 2015, após participarem de um Encontro de Estudantes de Flauta Doce na cidade de Montenegro/RS, a professora relata que os estudantes se mostraram tão animados que ao avaliarem a experiência partiu deles o desejo de ter um encontro na cidade. A proposta foi abraçada pela diretora e começaram a elaborar a ideia de um encontro de música na escola, sendo que, em 2016, o projeto foi elaborado e enviado às demais escolas do município, mas não obtiveram retorno, considerando que o trabalho em Educação Musical não era muito efetivo em outras escolas da rede. Como a experiência do Encontro de Música não se consolidou, surgiu a ideia da escola de realizar o Encontro Municipal de Artes de Canoas, com a vontade de compartilhar o trabalho que acontece na área das Artes na EMEF Erna Wurth, no que tange a educação estética, tanto na Educação Musical como na Educação Artística e na Educação Teatral. "Mais do que compartilhar, queríamos trocar, aprender, conhecer o trabalho que outras escolas do município realizam na área", ressalta a professora Gisele.

Em 2017, a vontade de trocar se concretizou no I Encontro Municipal de Artes de Canoas, que ocorreu no dia 11 de novembro, contando com a participação de setenta estudantes

e de dez professores de três escolas da rede e com o apoio da Secretaria da Educação. Para a organização do II Encontro, que foi realizado em 2018, formou-se uma comissão organizadora composta por professores representantes de três escolas da rede e representante da Secretaria de Educação, que passou a apoiar o projeto, disponibilizando o material gráfico de divulgação, assim como transporte e alimentação para os estudantes no dia do evento.

Nas suas primeiras leituras para fundamentar a proposta de pesquisa, a professora Gisele buscou autores que trabalhem com o conceito de Arte e de Rede, encontrando em Gilles Deleuze e Félix Guattari o conceito de rizoma como possibilidade de pensar a concepção de rede que orienta o projeto. Os autores falam do "crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões" (1997). Entende que este conceito converge com o que representa a rede de escolas do município de Canoas e com o que representa o Encontro de Artes. O Encontro surge de dentro de uma escola, não da Secretaria de Educação, surge de uma vontade genuína de estudantes e de professores. A professora também ressalta que ao se tratar de um Encontro de Artes, é importe relatar sobre que arte se refere e a que campo a arte pertence, continuando com os conceitos de Deleuze e Guattari que nos trazem a Arte como:

> Uma linguagem das sensações, que faz entrar nas palavras, nas cores, nos sons ou nas pedras. [...] A arte desfaz a tríplice organização das perfecções e opiniões, que substitui por um monumento composto de perfectos e afectos e de blocos de sensações que fazem as vezes de linguagem. (DELEUZE; GUATTARI, 2009, pág. 227)

O Encontro Municipal de Arte já está na sua terceira edição e a cada ano agrega novas escolas e professores na sua realização. Como sugere o nome, o evento busca promover o encontro das Artes. As Artes que pulsam nas nossas escolas e que merecem ter a oportunidade de serem vistas, ouvidas, sentidas para além dos muros de onde nasceram. O projeto de pesquisa da professora Gisele se propõe a investigar os ecos desse encontro Municipal de Arte na rede. Por meio das narrativas dos participantes, busca perceber o que significa para os estudantes e professores participar desse encontro? Em que medida o encontro possui potência para conectar a rede de professores?

Considerações finais

O Projeto Saberes em Diálogo, ao evidenciar o protagonismo dos professores por meio de um movimento auto formativo que busca vincular as pesquisas aos contextos de atuação profissional, contribui para promover uma postura crítico-reflexiva por parte dos professores como elemento fundamental da qualificação das práticas pedagógicas. Os princípios que orientam o projeto são mobilizadores da criação de uma proposta de formação continuada que vem se instituindo na rede por meio de um movimento interno à própria rede, evidenciando o caráter formativo de ações pautadas pela coletividade e pelo compartilhamento de responsabilidades.

No caso específico, as pesquisas da área de Arte gestadas e desenvolvidas na escola, a partir de problemáticas propostas pelas professoras Janaí de Freitas Pedroso e Gisele Milliorini ao projeto Saberes em Diálogo, são oriundas da análise reflexiva e sistematizada de suas práticas pedagógicas para produzir conhecimento com relação à escola, valorizando os saberes da docência muitas vezes não legitimados como conhecimento em espaços acadêmicos. A dinâmica do Projeto de vincular os professores a grupos de estudos, com encontros periódicos de discussão das pesquisas e da sistematização das escritas, tem se caracterizado como uma importante estratégia de compartilhamento de um conhecimento pedagógico autenticamente construído no chão da escola.

Em relação aos espaços de discussão da formação continuada, Vaillant (2016) reforça a importância do trabalho coletivo na formação docente e chama atenção para a necessidade de se olhar para as aprendizagens das práticas e saberes dos professores que se desenvolvem principalmente em experiências apoiadas em comunidades de aprendizagens.

> El aprendizaje colaborativo es la estrategia fundamental de los enfoques actuales de desarrollo profesional docente y su esencia es que los docentes estudien, compartan experiências, analicen e investiguem juntos acerca de suas prácticas pedagógicas em un contexto institucional y social determinado. (VAILLANT, 2016, p.11)

Observa-se o protagonismo das professoras na criação de espaços de arte na escola que transcendem a sala de aula e se constituem de forma colaborativa em ações que adquirem um caráter cada vez mais orgânico nas relações entre os docentes, entre os docentes e os estudantes, e entre as escolas e a secretaria da educação. Tais ações com enfoque colaborativo e construídas coletivamente têm possibilitado um maior engajamento dos docentes e constituindo a escola

como um centro de formação e de vivências artísticas, em que ações formativas são geradas, desenvolvidas, sistematizadas e avaliadas pelos sujeitos que lá estão. Tais ações possibilitam ao professor a dinâmica do exercício da autoria e do protagonismo, numa perspectiva de professor como intelectual do seu trabalho.

Referências

ARÉVALO, Ana; NÚÑEZ, Mauricio. **Buscando compreender ladimensión de lo colaborativo. Los professores hablan**. Docencia, no. 60, diciembre, 2016. p. 55-65. Disponível em <http://www.revistadocencia.cl/new/wpcontent/uploads/2016/12/60.-Ar%C3%A9valo-y-N%C3%BA%C3%B1ez.-Buscando-comprender-ladimensi%C3%B3nde-lo-colaborativo.-Los-porfesores-ablan.pdf> acesso em 17/05/2018.

BERGALA, Alain. **Hipótese-Cinema** – Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

DELEUZE, Gilles; **GUATTARI**, Félix. **O que é a Filosofia?** Coleção TRANS, Editora 34. São Paulo, 1992

____ **Rizoma.** In Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1. Editora 34. São Paulo, 1995.

MACHADO, Juliana Aquino; **LEDUR**, Rejane Reckziegel; **SILVA**, Gilberto Ferreira da (Orgs.). **Saberes em diálogo: educação básica, universidade e pesquisa**. Dados eletrônicos: Canoas; RS: Ed. Unilasalle, 2018. Disponível em: https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2018/07/AF-Saberes-em-dialogos.pdf

MILLIORINI, Gisele. A arte enquanto potência de conectar uma rede: analisando o Encontro Municipal de Artes de Canoas. In: **MACHADO**, Juliana Aquino; **LEDUR**, Rejane Reckziegel; **SILVA**, Gilberto Ferreira da (Orgs.). **Saberes em diálogo: docência, pesquisa e práticas pedagógicas**. Dados eletrônicos: Canoas; RS: Ed. Unilasalle, 2019 (no prelo).

PEDROSO, Janaí de Freitas**.** O que me faz feliz na escola. In: **MACHADO**, Juliana Aquino; **LEDUR**, Rejane Reckziegel; **SILVA**, Gilberto Ferreira da (Orgs.). **Saberes em diálogo: docência, pesquisa e práticas pedagógicas**. Dados eletrônicos: Canoas; RS: Ed. Unilasalle, 2019 (no prelo).

SILVA, Gilberto Ferreira da**; MACHADO**, Juliana Aquino. Saberes em diálogo: a construção de um programa de formação docente em uma rede municipal de ensino. **Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação.** Vol. 77, núm. 2, 2018. pp. 95-114. Disponível em https://rieoei.org/RIE/article/view/3161/3978 Acesso em 17/07/2019.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Editora Moderna, 2011.

TRINDADE, Daniel Dutra; **FONSECA**, Tânia Mara Gali. **Rizoma.** In: AQUINO, Julio Grapa; CORAZZA, Sandra Mara. Abecedário educação da diferença. Campinas: Editora Papirus, 2009.

VAILLANT, Denise. Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo professional docente. **Docencia**, no. 60, diciembre, 2016. p. 6-13. Disponível em <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/uploads/2016/12/60.-Vaillant. Acesso em 15/07/2019.

SÃO PAULO FAZ ESCOLA? UM ENSAIO SOBRE CURRÍCULO E RESISTÊNCIA![1]

Maristela Sanches Rodrigues[2] – IFSP

Resumo
Este texto se apresenta como um ensaio, um pensamento em voz alta a propor uma reflexão crítica sobre currículos, professores, educação e resistência, partindo do estado de São Paulo - das escolas da rede pública estadual[3] e do Instituto Federal de São Paulo[4] - mas inserido em transformações mais amplas, como a Reforma do Ensino Médio e a BNCC. Meu objetivo é pensar sobre os fios que costuram os interesses curriculares nas instituições educacionais com as políticas de controle no Brasil atual, visando retomada do crescimento econômico em tempos de retomada do conservadorismo e de ataques à democracia.
Palavras-chave: Currículo. Resistência. Professores.

Este texto beira um ensaio, enseja um prelúdio, faz-se elucubração...

Não pretendo com isso me eximir de rigores acadêmicos, apenas gostaria - e estou me permitindo - exercitar uma livre reflexão crítica. Com ele busco costurar âmbitos distintos da percepção que venho construindo na minha vivência de professora, artista e pesquisadora em instituições de ensino diversas ao longo de quase 27 anos de docência em arte.

[1] São Paulo faz Escola é o nome de um programa da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Em texto disponível no site abaixo e intitulado *"Professores e alunos contam com material focado na unificação do currículo escolar e na qualidade do ensino."*, o programa é definido assim: "*O São Paulo Faz Escola tem como foco unificar o currículo escolar para todas as mais de cinco mil escolas estaduais. O programa é responsável pela implantação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, formatado em documentos que constituem orientações para o trabalho do professor em sala de aula e visa garantir uma base comum de conhecimento e competências para todos os professores e alunos*." Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/sao-paulo-faz-escola. Acesso em 08/09/2019.

[2] Professora de arte, artista e pesquisadora com doutorado e mestrado em artes pelo Instituto de Artes da UNESP/SP; atua desde 2015 no Instituto Federal de São Paulo, campus de Jacareí; orienta como voluntária no Mestrado Profissional do Instituto de Artes da UNESP/SP; pesquisa nas áreas de ensino/aprendizagem da arte, formação docente e currículo; produção artística em desenho e fotografia. Email da autora: maristela_sr@ifsp.edu.br ; maristelasr@uol.com.br .

[3] Cabe registrar que há 24 anos o PSDB governa o Estado de São Paulo e, portanto, a Secretaria de Estado da Educação de SP. Disponível em: https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/eleicoes/2018/noticia/2018/10/28/psdb-vence-7a-eleicao-seguida-para-governo-de-sao-paulo.ghtml. Acesso em 08/09/2019.

[4] O IFSP é uma autarquia federal de ensino fundada em 1909, como Escola de Aprendizes Artífices. Durante sua história, recebeu, também, os nomes de Escola Técnica Federal de São Paulo e Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo. A partir de 2008 transformou-se em Instituto, atuando também no Ensino Superior. Texto adaptado do site do IFSP, disponível em: https://www.ifsp.edu.br/institucional. Acesso em 08/09/2019.

Se quem me lê o faz na espera por afirmações assertivas ou soluções redentoras, não aconselho a continuidade dessa leitura, não desperdice seu precioso tempo com este texto, pois há muitas/os autoras/es comprometidos e realmente capazes de propor tais soluções. Esta pessoa não sou eu e este texto não tem tal pretensão!

Devo, contudo, anunciar que não vou caminhar sozinha pelas trilhas da escrita, pois meu pensamento não está nem nunca estará alienado de tantas/os intercessores/as com as/os quais já fiz e faço parcerias intelectuais, afetivas e artísticas, intercessoras/es que, ao modo deleuziano: *Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas – mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores*. (1988, p. 156).

Portanto, se você ainda está lendo este texto, possivelmente também busque por intercessoras/es ou talvez tenha se sentido convidada/o ou instigada/o a vir comigo, a pensar como quem sai para uma caminhada e em meio ao caminho coleta folhas, flores, sementes e pedrinhas para compor antigas coleções cujo valor depende do tempo, da memória, do sensível, cujo valor não se mede no imediatismo da contemporaneidade.

Seja bem-vinda/o! Por entre flores e pedrinhas, criação e emoção, problematizando, esquadrinhando e remexendo, construiremos sentidos, caminhemos, pois!

Foi Antônio Joaquim Severino que me inspirou a pensar no ensaio como gênero para este texto, especificamente quando ele afirma que: "No ensaio há maior liberdade por parte do autor no sentido de defender determinada posição sem que tenha de se apoiar no rigoroso e objetivo aparato de documentação empírica e bibliográfica." (2007, p. 206).

Também me afetou a definição de João Bosco Medeiros, quando classifica um ensaio em formal e informal e define este último como sendo *marcado pela liberdade criadora e pela emoção*, mas também afirmando que *o ensaio é problematizador, antidogmático* (2007, p. 228-229).

Assim almejo escrever, mas para que se possa entender os contextos de meus interesses neste texto, trago um pouco da história de vida que me liga às elucubrações que aqui proponho. Entre os anos de 2012 e 2016 realizei uma pesquisa de doutorado no Instituto de Artes da UNESP, em São Paulo, buscando compreender como algumas concepções formativas das/os professoras/es de arte da rede pública estadual paulista estavam se transformando, a partir de seu envolvimento com o Currículo oficial de arte de São Paulo - criado em 2008 e oficializado em 2010. Pouco antes do doutorado, atuei como tutora on-line em um curso de especialização

em arte para professoras/es de arte da rede estadual paulista, coordenado pelo Instituto de Artes da UNESP – o Redefor.

Antes disso tudo, aliás, desde o início da década de 1990, sou professora de arte na Educação Básica e no Ensino Superior, em redes públicas e privadas, atuando desde dezembro de 2015 na Educação Básica, no Ensino Superior e hoje, no Instituto Federal de São Paulo, campus de Jacareí.

Vivenciei, portanto, experiências as mais diversas com currículos, quer seja no âmbito amplo do conceito de currículo – a vida na escola - quer seja no âmbito mais estrito dos conteúdos, objetivos, metodologias e materiais didáticos. Na Educação Básica trabalhei com livros didáticos, com apostilas de sistemas educacionais, mas principalmente trabalhei com material produzido por mim a partir desses outros materiais, somados a textos acadêmicos, textos de exposições, livros e revistas de arte.

Nesses anos todos de docência posso afirmar sem titubear que nas escolas em que pude preparar meu próprio material didático, em que pude fazer a seleção de conteúdos e experimentar diferentes abordagens metodológicas, é que me senti mais realizada como professora. Este fato acabou por despertar em mim um grande interesse por ocasião da implantação do Currículo Oficial de São Paulo, pois atuando como tutora do Redefor, me intrigava ver as formas diversas com que cada docente apropriava-se ou não do Currículo oficial e foi exatamente daí que nasceu meu projeto de doutorado.

Muitas questões me inquietaram antes das conversas/entrevistas com as/os quinze professoras/es de distintas Diretorias de Ensino, distribuídas pelo Estado de São Paulo, mas muito mais questões surgiram a partir de longas conversas que variaram entre uma hora e meia e quatro horas de duração .

O fato de o Estado propor um rol de conteúdos e objetivos para sua rede de ensino não me parece absurda, pelo contrário, penso que podemos e devemos sim, partir de uma plataforma comum que nos sirva de orientação geral sobre aquilo que desejamos enquanto e como sociedade para a educação de nossas crianças e jovens!

No entanto, quando as indicações do Estado chegam à prescrição de atividades aula a aula, esta sim, me parece uma ideia ofensiva em muitos âmbitos, que vão desde a liberdade de cátedra garantida pela Constituição Brasileira no Artigo 206 e pela LDB no. 9394/96, no artigo 3º - *O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios (...) II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de*

ideias e de concepções pedagógicas - até o desconhecimento das especificidades de cada contexto escolar, bem como, de cada pessoa que se senta em uma carteira escolar para aprender.

Quando faço tal afirmação, minha memória recorre às palavras de um estudioso de currículos, o espanhol Gimeno Sacristán, quando diz que:

> A competência profissional de desenvolver o currículo, em princípio uma das atribuições verdadeiras do professor, é compartilhada, quando não-monopolizada, pelos mecanismos de produção de materiais [...]. A subtração de competência profissional, provocada pelo planejamento da prática fora do âmbito de ação dos professores, é um fenômeno coerente com o que ocorreu em outras profissões, como consequência da transformação dos processos de produção, sua taylorização e a incorporação de tecnologias avançadas, que impuseram a distribuição e separação de funções: planejar o produto, por um lado, e produzi-lo, por outro (GITLIN, 1983). A separação de funções em atividades cada vez mais especializadas, devido à complexidade do processo global de produção, para dirigir uma determinada realidade ou criar algo supõe o domínio técnico de aspectos parciais sem capacidade dos agentes para intervir no todo. Por isso, a desprofissionalização implica exercer o controle fora do âmbito dos que realizam a prática. Os professores não são donos de sua prática nem têm autonomia, pois não são os únicos agentes em sua configuração [...]. Tal distribuição de funções, que separa a concepção do trabalho de sua execução em instâncias, agentes e pessoas diferentes, repercute em uma desprofissionalização dos professores como coletividade profissional... (2000, p.154).

A pesquisa que realizei me possibilitou perceber que para algumas/alguns professoras/es, cuja formação inicial era frágil e quase sempre realizada em instituições privadas, ter atividades prescritas era visto com bons olhos. Para melhor compreender esta situação, trago um dado de pesquisa de Anna Rita Ferreira de Araújo que, embora realizada no ano de 2009, pouca alteração sofreu até o momento. A pesquisa aponta que o estado de São Paulo possui o maior número de cursos de Artes Visuais do país, [...] *são 48 cursos que correspondem a 37,2% do total existente no país. Deste total, 42 são em instituições privadas e apenas 06 em instituições públicas* (2009, p. 11).

Esses dados nos possibilitam pensar que grande parte dos profissionais que atuam e seguirão atuando na docência em arte nas escolas públicas paulistas, aonde há maior demanda, tem sua formação inicial realizada em Instituições de Ensino Superior privadas no Estado de São Paulo. Se pensarmos que todos os cursos superiores de licenciatura em arte passam pela avaliação e aprovação do MEC, a formação dessas/es arte/educadoras/es é uma corresponsabilidade entre Estado e União.

Assim sendo, podemos pensar que a Secretaria de Estado da Educação de SP poderia ou deveria confiar na formação de suas/seus arte/educadoras/es e que não haveria motivo para pensar em prescrever atividades para suas aulas, bastariam orientações curriculares gerais que alinhassem o pensamento educacional paulista e o desenvolvimento, a proposição ou mesmo a seleção de material didático ficaria à cargo de cada docente.

De maneira bastante simplista, mas coerente com um exercício de escrita ensaística, debruço-me sobre o seguinte pensamento: currículos são documentos capazes de definir o tipo de pessoas que queremos formar para a sociedade que almejamos, se queremos pessoas com pensamento crítico, autônomo e capazes de compreender, questionar e transformar suas realidades, se queremos pessoas com habilidades técnicas aprimoradas para atender às demandas do mercado de trabalho – mercado este selvagemente capitalista ou não - se queremos as duas coisas, enfim, um currículo tem este poder e o projeto de uma sociedade é ou deveria ser, um exercício de escolha realizado democraticamente por ela mesma.

Dificilmente teremos professoras/es com formação reflexiva e crítica sendo coniventes com projetos curriculares que visem formar predominantemente mão de obra para o mercado, professoras/es com formação crítica almejam que a educação seja emancipadora, libertadora, que seja capaz de possibilitar às pessoas, um conhecimento do sistema no qual estão inseridas, com vistas a sempre melhorar suas condições de vida – social e culturalmente falando – entendendo que uma sociedade é um coletivo no qual as oportunidades devem ser justas para todas/os, independentemente de classe social, raça, gênero, crença ou descrença religiosa etc.

Assim, quando você retira das mãos das/os professoras/es o poder de definir suas aulas e seu currículo cotidiano, quando você não a/o valoriza – em quase todos os âmbitos da sua existência profissional – quando você retira dela/e sua consciência de classe, quando você nega a ela/ele ou desrespeita a história das lutas de sua categoria, quando você não promove políticas públicas de valorização e de formação inicial e continuada para professoras/es, quando você baliza a educação por índices muito pouco condizentes com as realidades específicas de cada contexto escolar, quando você não investe em estrutura, equipamento e equipe escolar, torna-se muito fácil culpabilizar professoras/es pelas mazelas da educação, afinal, nem eles/elas mesmas/s têm, muitas vezes, consciência do jogo de interesses e poder que movem currículos em uma educação que se pretende universalizada!

Alguém já me disse que tenho devaneios sobre conspirações, mas sob a perspectiva que apresentei acima, mesmo que muito simplista e sem levar em conta fatores múltiplos e

complexos, quanta crueldade e perversidade há neste sistema! Parafraseando alguém cujo nome não saberei citar, pois desconheço, me ocorre agora uma frase que tenho visto circular em algumas rodas de discussão: *não há crise na educação pública, há sim, um projeto para que ela não funcione!*

O texto de apresentação do Currículo Oficial de São Paulo preconiza autonomia de estudantes e professoras/es, mas o nível de prescrição aula a aula com que foi desenvolvido contradiz a autonomia almejada ou, no mínimo, não a fomenta nos docentes e me parece muito pouco provável que docentes sem autonomia estimulem autonomia em estudantes.

Sobre essa questão Maria Izaura Cação (2010, p. 382), no texto intitulado *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: retorno do discurso regulativo da* taylorização *na educação pública*, defende que a Proposta Curricular de São Paulo – a qual posteriormente se tornou Currículo oficial – segue o *modelo burocrático* de currículo - Gimeno Sacristán (2000) - bem como o *paradigma técnico-linear* de Tyler.

Para melhor compreensão de tal afirmação, é interessante conhecermos uma lista criada por Sacristán, na qual o autor lista o que denomina de *traços básicos* de um modelo *intervencionista e burocrático* de currículo (2000, p. 140-145). Para Cação (2010, p. 389-390) esses traços estão presentes na Proposta Curricular de São Paulo, da seguinte forma:

1. Regulação do currículo através da determinação de conteúdos e outros aspectos básicos da educação, como hábitos, habilidades e atitudes, com o intuito de extrapolar a formação intelectual e cultural dos/as alunos/as e adentrar o campo da socialização e da personalidade;

2. Proposição de modelos pedagógicos e metodologias com o intuito de atuar indiretamente sobre a formação do/a professor/a;

3. Propostas com boas intenções, mas sem respaldo para sua concretização nas escolas;

4. Desprofissionalização do professorado ou, no mínimo uma duvidosa profissionalização, reduzindo o seu papel à concretização do currículo, mediante orientação e vigilância;

5. Relação unidirecional e individualista entre professores/as e burocracia para que se realize um *"ensino adequado"*;

6. Prescrição rigorosa, intervencionismo e falta de preparo dos/a professores/as, impossibilitando-os de participação nas decisões;

7. Controle e orientação, que são duas funções contraditórias, sob a responsabilidade dos mesmos gestores;

8. Controle do conhecimento através de material didático aprovado em instâncias superiores, pois quanto maior o grau de prescrição do currículo, menor a necessidade de tradução do mesmo; segundo o autor, a prescrição tem quatro objetivos básicos: ordenar o sistema, controlar o currículo, esclarecer conteúdos e métodos aos/às professores/as e regular a obtenção de validações/avaliações.

Por sua vez, o paradigma técnico-linear de Tyler, citado por Cação (2010, p. 389), ou processo de *retylerização - back to Tyler* - segundo José Augusto Pacheco e Nancy Pereira (2007, p. 372), implica em aceitar que *o currículo é um plano, um dispositivo normativo definido pela administração, embora possa ser gerido pelos professores, desde que essa gestão seja controlada pelo currículo nacional e pela avaliação estandardizada*. Ainda segundo Pacheco e Pereira, esse processo acontece através da:

> [...] lógica dos conteúdos, competências e avaliação. Defendemos também que as identidades de actores educativos e de organizações escolares – dentro de um léxico comum que integra, entre outras palavras, "autonomia", "descentralização", "projecto" e "comunidade" – existem mais no plano dos discursos políticos burocráticos do que nas práticas políticas de professores e alunos (2007, p. 372).

Nas considerações finais de seu texto Cação (2010, p. 393), afirma que *o planejamento do trabalho docente, cada vez mais escapa das mãos de professores e gestores*, levando a uma alienação da experiência docente que pode ter consequências as mais diversas, desejáveis ou não, como exemplificarei abaixo com algumas falas de professoras/es que coletei através da pesquisa:

Professora PIE (descrevendo seu trabalho antes do Currículo oficial):

[...] *a gente fazia muita coisa, só que eu não seguia currículo nenhum, seguia os livros que eram resquícios de apostila, livro didático de arte que iam para as escolas particulares como propaganda das editoras, a escola vê o que acha mais interessante, mas sem base em currículo nenhum...* [...] *a escola não adotava, eu recebia e seguia aquele que achava mais interessante, mas nunca nem pensei em currículo nenhum, achava que o que tinha ali era aquilo!* [...] *eu nunca gostei de ficar fechada numa coisa só* [...] *a forma de apresentar que parece um tanto confusa* [...] *a ideia de território, não tem essa coisa de habilidades e competências, o que você quer com aquilo? Eu acho um pouco confuso!* [...] *eu vejo tanta barbaridade por aí, eu posso até estar fazendo barbaridade - quem sou eu pra dizer - posso estar equivocada, mas eu vejo muita coisa que eu prefiro não ver... depende do professor* [...] *não sei o que seria pior!* [...] *O problema está na formação... O comprometimento seria a palavra... Acho que tem mais questão ética e moral aí...*

Professora AFS (descrevendo o uso que fez dos Cadernos do Currículo oficial):

Não, eu não fiquei engessada neles daquele jeitinho que estava lá, mas eu usei o Caderno praticamente na íntegra! Eu acho que facilitou porque eu não fiquei preparando aula, buscando aula, tinha a aula, eu só incrementava ou mudava [...] *buscava mais informação ou colocava mais alguma outra coisa para repertoriar mais... Quando eu peguei, achei aquilo tão gostoso, eu achei tão fácil de trabalhar, mesmo porque nas primeiras quatro aulas que eu tive, quando eu comecei a lecionar, a buscar as coisas para preparar uma aula, eu fiquei tão sem chão, sem ter o que seguir, um rumo, era para eu falar sobre dança, mas como que eu ia falar sobre dança naquelas oficinas, eu ia dançar com as crianças? Aí eu comecei a pegar esse material. Nossa, é muito fácil! Está tudo pronto de mão beijada, é só você melhorar ou tirar ou usar aquilo, enfim, eu achei fácil demais, achei assim forte, rico, muito rico!*

Professora FDO (descrevendo sua percepção sobre o Currículo e a de outros colegas):

Eu gosto de tudo no Currículo por que eu acho que ele insere o aluno com o que ele traz... Muitas vezes eu vejo que o aluno ainda não tem aquela capacidade para fazer uma colagem mais complicada [...] *então, eu faço aquele trabalho só com barbante para que ele não pule fases e o currículo eu acho que ele está ótimo!* [...] *é triste, mas eu acho que outros professores têm trabalhado só o Caderninho, quase não trabalham com guache, eu chego na escola as crianças nem sabem trabalhar com guache.* [...] *se só responder aquelas perguntas, você faz o Caderninho em vinte dias, eu não consigo dar o Caderninho, mas tem gente que dá o Caderninho em vinte dias.* [...] *por isso que os alunos têm tanta sede de querer manusear, de querer trabalhar... eles fizeram um teatrinho, para eles é uma delícia e ao mesmo tempo eu tenho a preocupação de contextualizar!*

Professora AQF (descrevendo sua percepção sobre o Currículo e sua implantação):

[...] *acho que esse material exige que o professor busque, mas esta é outra questão perigosa por que, quantos fazem isso? Eu acho que a gente não pode ignorar isso! Uma coisa é o idealizado, outra coisa é o real! Isso é o ideal, é um material que apresenta uma proposta fabulosa, um conceito muito bom para a atualidade, mas o ideal é* [...] *que o professor vá buscar* [...], *mas quantos fazem isso? Eu acho que é aí que pega!* [...] *aqui não tem ninguém que faça esse controle, fica todo mundo solto* [...] *eu acho que precisaria ser mais profundo, os textos precisam estar todos nos Cadernos, inclusive por que tem muito professor que não sabe usar o computador, não sabe buscar informação, não sabe avaliar o site.*[...] *Então, eu acho que ele tinha que ter todas as ferramentas para buscar ali mesmo nos Cadernos ou que houvesse cursos aonde pudessem tirar as dúvidas, por que eles têm muitas dúvidas* [...]

Professor SBR (descrevendo sua percepção sobre a implantação do Currículo oficial):

[...] *as versões, as formas como isso chegou para nós foram de todas: "você tem que...", "Você pode que...". Foram de várias maneiras* [...] *nunca definitivo! Não houve assim, "Olha, vamos fazer isso...", não houve um momento de refletir sobre isso, esses momentos, eles acontecem no seu isolamento, na sua preparação de aula, não houve... Foram de várias formas, por exemplo, essa escola mesmo eu tive um coordenador que falou "Poxa, você não trabalha o Currículo do Estado, como é que fica isso? Como é que fica esse aluno se vier transferido, se for transferido, como é que você lidará com isso já que há uma proposta unificada?". Então, nós temos essas cobranças e aí, como é que depois efetivamente isso foi cobrado? Nas avaliações de mérito!* [...] *"Olha, tudo bem, você faz como você quiser, mas eu vou te cobrar na avaliação de mérito!". Então, é uma forma assim, eu diria até um tanto maquiavélica por que você não convenceu, você não ofereceu pertencimento do currículo, da proposta ao professor, depois você cobra o professor nessas avaliações, então, isso daí eu achei muito danado!*

Professora CMA (descrevendo sua percepção sobre a criação e implantação do Currículo oficial):

[...] *não dá para pensar um currículo construído sem ouvir aqui! É ilógico você pensar um Currículo que é construído para a rede e que não escuta a rede!* [...] *são elaboradas situações de aprendizagem para serem vivenciadas em parceira professor/aluno e ela não conversa com a gente que está aqui. Poxa vida, é no mínimo, frustrante! E dizer para o professor, você seja um mero cumpridor do que está sendo dito! E você faz o que com a sua formação, você joga no lixo? Não, não existe, não dá para jogar no lixo! Então, você vai transgredir por todas as brechas encontradas! Ah, nós temos um Currículo? Muito bom! Isso é uma inciativa louvável, nós precisamos, mas nós vamos fazer isso acontecer nessa escola dessa maneira!* [...] *eu penso que o ideal seria primeiro a gente ouvir as experiências de todas as Diretorias* [...] *ouvir os professores das diferentes regiões, ouvir o professor que está aqui na divisa com o Paraná, ouvir o professor que está lá na escola rural, ouvir as opções que tem, as oportunidades de acesso que se tem, como as coisas caminham, para a gente pensar junto! É claro que a gente não vai chegar a um currículo que seja amplo o bastante e aberto para abarcar todo o Estado, isso é balela! Mas a gente poderia tentar estabelecer práticas que sejam possíveis de serem realizadas aqui e lá!* [...] *eu acho que isso era um caminho, em nenhum momento quando eu penso isso eu estou desprestigiando, desmerecendo o trabalho da equipe que elaborou, pelo contrário, eu só acho que faltou um olhar descentralizado, que não olhe só para o grande centro, mas que olhe para cá também! O que tem de bom nesse interior?* [...] *então aí, a gente volta os olhos para pensar numa política de Estado, não é uma equipe que pensa arte, é uma equipe que pensa a educação, é uma equipe maior, é uma esfera, uma hierarquia maior, então, de repente, que pensar a educação é esse que não traz para a discussão seus pares?* [...], *mas eu também vou falar uma coisa, a academia fala tanto, mas na academia a gente tem professor que sequer pisou no chão da escola!* [...] *nesse ponto, eu tenho que me unir aos meus colegas da área e dizer que não dá para respeitar um professor que vem dar uma formação para mim que sequer entrou numa sala de aula, que vai falar de coisas que ele sequer vivenciou, não dá! Não dá mais para aceitar professor que vai formar o outro e que não tenha tido experiência em escola pública e, infelizmente, as nossas academias, principalmente as paulistas - UNESP, USP, UNICAMP - estão recheadas de professores que nunca deram aula, que saíram da sua graduação, ingressaram no seu mestrado, terminaram seu doutorado e passaram no concurso! Que relação é essa?* [...] *se não é aqui que a coisa acontece, não é em outro lugar, não é no gabinete fechado e não é na universidade, a gente sabe que não é! A gente vem, aliás, de uma relação muito dificultosa com a universidade por que a escola pública sempre foi vista como campo de pesquisa e nunca como produtora de conhecimento!* [...] *Voltando paras questões do Currículo, é isso que o nosso Currículo de arte precisa, que os nossos professores precisam, de uma aproximação entre quem está pensando a educação lá, para a coisa não vir "goela abaixo", para a coisa ser formada junto! A gente vem também de um histórico humano de que tudo que é mandado, a gente já tem uma aversão.* [...] *quando a gente constrói junto, a gente se sente parte do processo...*[...] *o sentir-se parte do processo talvez seja uma das coisas que eu aponto nessa concepção de educação, nessa gestão política, como um entrave, a gente não se sente parte do processo, as coisas são determinadas, as coisas são colocadas de uma maneira que a gente sabe que não tem opção de escolha!* [...] *se o professor não consegue ser ouvido e se o professor não consegue se fazer ouvir, é pior! Por que quando o professor desiste de se fazer ouvir e acha que do jeito que está, está bom, aí eu acho que perdemos todos, a educação, a sociedade, todo mundo perde!*

A forma como aconteceu a criação e a implantação do Currículo de São Paulo gerou muita polêmica, a formação que se promoveu inicialmente foi apenas para professoras/es ingressantes, só depois as/os professoras/es que já estavam na rede há algum tempo receberam o convite para participar do curso de formação, mas este era opcional.

Na área de arte, em que as concepções formativas são historicamente tão diversas no Brasil, passando pela compreensão de ensino de arte e da própria arte como saber técnico, como expressão, como linguagem e como cultura, as/os arte/educadoras/es criaram soluções para lidar ou para rejeitar as novas concepções do currículo que, por sinal, é sim um currículo interessante, pautado por paradigmas contemporâneos de ensino de arte.

Os cadernos de arte apresentavam as quatro linguagens artísticas – visual, teatro, música e dança – em cada bimestre, mas as/os professoras/es têm habilitação em apenas uma delas. Algumas Diretorias de Ensino fiscalizaram a utilização dos Cadernos, tive contato com professoras/es que foram repreendidos pelas equipes gestoras pelo fato de o Caderno do Aluno não estar todo preenchido, já em outras D.E., grupos de professoras/es sentaram-se para discutir a proposta e para articular coletivamente o trabalho em arte nas escolas.

Muitas/os professoras/es se queixaram de ausência de História da Arte no Currículo e de excesso de Arte Contemporânea, também afirmaram que o Currículo fora elaborado em São Paulo capital e que atendia apenas às possibilidades artístico-culturais de quem morava em São Paulo, não se dando conta de que quando pedem por História da Arte, estão pedindo pelo Renascimento Italiano, pelo Barroco Holandês, enfim, estão pedindo por uma arte muito mais distante de seus estudantes do que a tal arte contemporânea que afirmavam só existir na capital paulista. O mais instigante disso tudo foi ouvir da única professora que entrevistei na cidade de São Paulo que seus estudantes também não tinham acesso à arte daquele Currículo!

Finalizei a pesquisa de doutorado em maio de 2016 e em dezembro de 2015 assumi um cargo de professora no Instituto Federal de São Paulo, ou seja, me desloquei da compreensão da realidade envolvendo o Currículo oficial paulista para a compreensão de uma escola de educação técnica e tecnológicas na qual, desde 2018 estamos sendo chamadas/os a pensar em um Currículo de Referência, com o intuito de definir a identidade do IFSP que, por ser bastante novo - levando em conta os Institutos Federais em outros estados brasileiros - apresenta uma grande diversidade de Projetos Pedagógicos de Cursos, dentro de cursos na mesma área. Além disso, como somos uma instituição de Educação Básica, além de Ensino Superior, há que nos alinharmos à nova referência da Base Nacional Curricular Comum, cuja etapa do Ensino Médio foi homologada em 14 de dezembro de 2018 e segundo texto publicado neste dia no site do MEC se organiza assim:

> A Base está organizada por áreas do conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas). Língua portuguesa e matemática

> devem ser ministradas em cada um dos três anos do curso. Os demais componentes curriculares continuam obrigatórios e serão abordados conforme os arranjos curriculares das escolas[5].

Historicamente sabemos o que significa não definir claramente a presença da disciplina de arte em todos os anos do Ensino Médio e deixar tal decisão para os arranjos locais. Em 1971 a Lei Nº. 5692 oficializou a presença da Arte nas escolas, mas o Parecer Nº. 540, de 1977, partiu do princípio de que não se tratava de uma matéria, mas sim, de uma "área bastante generosa" e, mais, propunha que os/as professores/as de Educação Artística fossem bem preparados, mesmo tendo sido considerada, essa, uma área do conhecimento sem "contornos fixos" e que flutuava por entre tendências e interesses. Além disso, os cursos de licenciatura em Educação Artística criados em 1973 contavam com um currículo que, em dois anos, deveria formar professores/as capazes de ensinar artes visuais, música, teatro, dança, desenho e desenho geométrico (BARBOSA, 1989, p. 171).

Sobre a Reforma do Ensino Médio, que guia também as novas orientações dos Institutos Federias, Moura & Lima (2016), professores do IFRN e da UFTPR, respectivamente, fazem uma cuidadosa análise das relações entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio (EPTNM) face à reforma tratada na Lei 13.415/2017 e apontam que:

> Em síntese e a modo de conclusão, além da desorganização do ordenamento legal e do não-reconhecimento das experiências positivas da EPTNM, como o EMI, as principais implicações da reforma são o recrudescimento da dualidade educacional, do fortalecimento da orientação mercadológica e da formação precoce na educação profissional, da precarização e desvalorização da docência e do incentivo à privatização.
> Tal reforma traz efeitos sociais deletérios, aos quais se impõe a necessidade de resistência implacável, pois sua implantação representará a perda de direitos e perspectivas de uma formação humana integral para adolescentes, jovens e adultos da classe trabalhadora que frequentam a escola pública de EM e de EPTNM (2016, p. 126).

No primeiro semestre de 2019, no IFSP, campus de Jacareí, um pequeno grupo de professores constituiu um Grupo de Estudos sobre currículo com o intuito de compreender não apenas o que nos estava sendo proposto, mas também desejoso de adentrar o campo das Teorias do Currículo. Fomos dragados por minutas de instruções normativas para a realização do Currículo de Referência – CR - e embora nossos encontros tenham rendido ótimas discussões,

[5] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=72011; Acesso em 08/09/2019.

bem como, algumas contribuições para as discussões no campus, por não adequarmos nossa escrita ao formato de contribuição ao CR definido pela Pró-Reitoria de Ensino do IFSP – visto que rechaçamos a proposta da minuta - nossas contribuições não constaram do relatório de contribuições dos campi do IFSP, embora a PRE, por meio da Diretoria de Graduação, tenha afirmado que nossas contribuições foram consideradas.

Assim, neste segundo semestre demos início às discussões – Perfil do Egresso e Objetivos - que comporão os Currículos de Referência de nossos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, buscando resistir à proposta de diminuição de carga horária das disciplinas da base comum e à fixação de grande parte do currículo para todos os campi, com pequena margem de contribuição local, ou seja, mais medidas direta ou indiretamente ligadas à já mencionada regressão de direitos sociais apontadas pelos colegas professores do IFRN e da UFTPR.

Ainda na tendência de curricularização pela qual o país vem passando há algum tempo, o estado de São Paulo homologou este ano o Currículo Paulista que será implantado a partir de 2020 e, tendo terminado o prazo de cessão de direitos autorais do Currículo Oficial de 2010, lançou neste segundo semestre um Guia de Transição.

Em um informe[6] datado de 21 de agosto de 2019, a APEOESP - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – denuncia: *A escola de tempo integral do PSDB é UMA FARSA!* Os tópicos do Informe dão destaque às seguintes questões: A comunidade é quem tem que decidir; O Conselho de Escola tem que ser convocado; Por uma educação integrada; As escolas estão abandonadas; Exclusão não dialoga com inclusão; O Governo ataca carreira de professores; Todos os professores têm que ser bem remunerados; O que é Novotec? Mobilização total contra o PEI e o NOVOTEC de Dória[7]!

Em texto que anuncia o programa Novotec no site do governo do estado de SP, destaco um trecho que me parece explicar claramente os fins não apenas do novo Currículo Paulista e dos programas de governo para a educação pública de São Paulo a partir de 2020, mas também todo um ideário neoliberal que vem a passos largos transformando a educação paulista e a brasileira em mercadoria: *"O compromisso ao lançar o Novotec é a confiança na recuperação*

[6] Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/apeoesp-urgente/n-50-nao-aceitamos-a-farsa-da-escola-de-tempo-integral-do-psdb/. Acesso em 09/09/2019.

[7] PEI: Projeto de Escola de Tempo Integral; NOVOTEC: programa de ensino técnico integrado ao ensino médio através de parceria entre as escolas da rede estadual e o Centro Paula Souza (autarquia do Governo do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico. Presente em 321 municípios, a instituição administra 223 Escolas Técnicas (Etecs) e 73 Faculdades de Tecnologia (Fatecs) estaduais. Disponível em: https://www.cps.sp.gov.br/sobre-o-centro-paula-souza/).

econômica do Brasil, porque a qualificação desta mão-de-obra com o emprego é exatamente o que mais nos interessa. Qualificar com emprego é integralizar e potencializar o processo. Esta fala é do atual governador de SP, João Dória.

Buscando finalizar essas elucubrações e esperando não ter devaneado por demais ou conspirado mais do que os acontecimentos cotidianos do Brasil pós-golpe de 2016 e em tempos de *fake news* nos obriga a fazer, atento para a necessidade cotidiana de vigília e resistência! Conclamo o discernimento crítico inspirado e/ou resultante das lutas históricas da categoria docente no Brasil a sentir-se inspirado pelas palavras de um professor, Miguel Arroyo:

> Ser docente-educador não é ser fiel a rituais preestabelecidos, mas se guiar pela sensibilidade para o real, a vida real, sua e dos educandos e **criar, inventar, transgredir em função de opções políticas e éticas**. Aprender a dizer não também exige seriedade e profissionalismo, tanto mais do que para dizer um sim incondicionado. **Resistir a toda forma de anular a capacidade de autoria profissional é um direito a ser mantido e disputado.** Um direito que foi cultivado com seriedade profissional por muitos coletivos e muitas escolas e redes. Direito perseguido pelo movimento docente nas últimas décadas (2011, p. 51-52, grifo nosso).

Referências

ARAÚJO, A. R. F.. Os cursos superiores de formação de professores de artes visuais no Brasil: percursos históricos e desigualdades geográficas. In: **32ª Reunião Anual da ANPED, 2009, Caxambu. Sociedade, cultura e educação: novas regulações?.** Timbaúba: Espaço Livre, 2009.

ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. 2ª. Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011. 374p.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil: Realidade hoje e expectativas futuras.** São Paulo/SP: Revista de Estudos Avançados da USP, v.3, n.7, 1989.

CAÇÃO, Maria Izaura. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: retorno do discurso regulativo da Tylerização na educação pública.** *In:* Revista Espaço do Currículo. UFPB/João Pessoa/PB: v.3, n.1, mar./set.2010. p.380-394. Disponível em: http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec. Acesso em: agosto/2019.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica – A prática de Fichamentos, Resumos, Resenhas.** 9ª ed.. São Paulo: Atlas, 2007.

MOURA, Dante Henrique & **LIMA FILHO**, Domingos Leite**. A reforma do ensino médio**

Regressão de direitos sociais. Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017. Disponível em: <http//www.esforce.org.br>. Acesso em 08/09/2019.

RODRIGUES, Maristela Sanches. As professoras e os professores de arte e o currículo de São Paulo : apropriações e negociações [trans]formadoras. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", Instituto de Artes. São Paulo, 2016. 128 f. : il. color. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/139546>.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23ª. ed., 4ª. reimp.. São Paulo: Cortez, 2007.

TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO MUSICAL: USO DE APPS NO ENSINO DA FLAUTA DOCE

Heline Chota[1] – FaArtes/UFAM
Jackson Colares[2] – FaArtes/UFAM

Resumo
As Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs estão indiscutivelmente presentes nos espaços de formação formais e informais e contribuem para o desenvolvimento de estratégias que incrementam as formas de ensinar e aprender música. Nesse artigo, a partir das observações realizadas nas atividades de educação musical com a flauta doce realizadas no Centro Municipal de Arte-Educação Aníbal Beça, fazemos algumas reflexões sobre a integração e o uso de Apps no ensino da flauta doce e como esses aplicativos são utilizados como recursos didáticos nos processos de ensino e aprendizagem musical. Realizamos entrevista com professores e alunos do curso livre de flauta doce. A faixa etária partícipe das observações é entre 08 e 15 anos. O objetivo do estudo foi analisar a eficácia dos aplicativos nos processos de ensino e aprendizagem da flauta doce, identificando aqueles que são mais acessíveis e promovem autonomia e autorregulação da aprendizagem.
Palavras-chave: Educação Musical. APPs. Flauta Doce.

1. Introdução

As Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs estão indiscutivelmente presentes no cotidiano das pessoas, bem como nos espaços de formação formais e informais, e têm contribuído para o desenvolvimento de estratégias que transformam as formas de ensinar e aprender música. Nesse cenário, uma diversidade de recursos é desenvolvida com o propósito de dinamizar a comunicação, distribuição e o acesso à informação em tempo real, como resposta a essa sociedade completamente midiatizada, que vive interligada e interage com os mais variados dispositivos eletrônicos. Segundo Colares (2017), citando Salinas (1999), as possibilidades que oferecem as TICs no âmbito da formação fazem com que também apareçam novos tipos de usuários-alunos, caracterizados por uma nova relação com o conhecimento e

[1] Acadêmica do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Amazonas, membro do Grupo de Pesquisa em Tecnologia Educacional da Faculdade de Artes da UFAM.

[2] Professor efetivo do Curso de Música da Faculdade de Artes da Universidade Federal do Amazonas. Graduado em Educação Artística/Habilitação em Música. Especialista em Arte Multimídia; Mestre, Doutor e Pós-Doutor em Tecnologia Educacional. Líder dos Grupos de Pesquisa em Tecnologia Educacional e Educação a Distância da UFAM.

com estratégias e práticas de aprendizagem que se adaptam a contextos em constantes transformações. Para Kruger (2006), a educação musical tem sido desafiada a passar por uma série de transformações. As TICs nos desafiam a transformar nossos conceitos educacionais, nossas perspectivas didáticas, a rever nossa formação, a refletir sobre as possibilidades e as interações com nosso contexto circundante. Para Colares *et al.* (2019), o desenvolvimento das TICs associadas à popularização do acesso à internet fixa e móvel, bem como o desenvolvimento de APPs para a área musical inovaram não somente a comunicação entre instrumentos, mas também a forma de pensar, aprender, criar e produzir música. Portanto, inovar no âmbito da educação musical significa implementar novas estratégias que respondam às demandas que insurgem dessa sociedade interconectada.

Nesse trabalho, fazemos algumas reflexões sobre a integração e o uso de Apps no ensino da flauta doce e como esses aplicativos podem ser utilizados para incrementar os processos de ensino e aprendizagem musical. As reflexões são a partir das observações das atividades de educação musical realizadas no Centro Municipal de Arte-Educação Aníbal Beça, em que foram integrados os seguintes Apps: 1. Flauta Doce Digitação; 2. Leitura de Partitura Jogo Free; 3. Notas Musicais e; 4. Flute Master**.,** em que o critério principal de escolha foi a acessibilidade financeira e os que indicavam maior autonomia e autorregulação da aprendizagem.

2. O Centro Municipal de Arte-Educação Aníbal Beça - CMAE

O Centro Municipal de Arte-Educação Aníbal Beça - CMAE, anteriormente denominado de Centro Cultural do São José 3, é uma instituição pública, sob administração do Departamento Geral dos Distritos da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Manaus, localizado na Rua J, s/nº, bairro São José 3. O CMAE funciona desde 2002, mas foi criado, oficialmente, por meio do Decreto Lei nº 1448, de 20/04/2010. O nome do CMAE é uma homenagem ao escritor, poeta, tradutor, compositor, teatrólogo e jornalista amazonense Aníbal Augusto Ferro de Madureira Beça Neto, falecido em 2009. Tem como principal objetivo oferecer cursos livres de Arte aos alunos das escolas das redes municipal, estadual e particular de ensino, e aos comunitários residentes na zona leste de Manaus. Os cursos possuem módulos com duração de três meses. Por ano, são oferecidos três módulos, com aulas teóricas e práticas com 1h de duração, duas vezes na semana. Ao final de cada módulo, é organizada uma mostra de "audição", que serve para analisar o nível de aprendizagem dos alunos. Os cursos oferecidos são de balé, dança contemporânea, dança de salão, canto coral, canto infanto-juvenil, violão,

violoncelo, teclado, artes visuais, violino, técnica vocal, flauta doce, saxofone, clarinete, percussão alternativa, teatro e ginástica. A capacidade de atendimento do CMAE é de 800 vagas, das quais 350 são destinadas à rematrícula e 450 direcionadas para novas inscrições. Além da participação nos cursos livres, os alunos também podem fazer parte dos grupos artísticos do centro: 1. Grupo de Teatro; 2. Grupo de Dança "**Ritmos Pacheco"**; 3. Grupo de Flauta Doce - **Os sopraninos**; 4. Grupo de Percussão Alternativa **Curumim na Lata**; 5. Orquestra Experimental; 6. Grupo Coral **I Musicci**.

3. Metodologia e procedimentos metodológicos

Esse trabalho se desenvolveu no escopo da Pesquisa em Processo de Desenvolvimento de Tecnologia Educacional, do termo em espanhol "*La Investigación Basada en Diseño en Tecnología Educativa",* que deve ser entendida como um tipo de pesquisa orientada para a inovação educacional. Tem por objetivo responder a problemas concretos detectados na realidade educacional. Segundo De Benito Crosetti; Salinas Ibáñez (2016) *citando* Richey, Klein & Nelson (2003), essa metodologia tem sua ênfase na produção de conhecimento com o objetivo de melhorar os processos educativos, seu desenvolvimento e avaliação. Trata-se também de uma pesquisa-ação, visto que os proponentes desse trabalho se envolvem nas intervenções das atividades de sala de aula, participando efetivamente do processo. Como afirma Thiollent (2002), a pesquisa-ação deve ser realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e os participantes estão envolvidos e cooperando efetivamente.

Os procedimentos metodológicos adotados foram: 1. Levantamento de literatura sobre o tema, que nos permitiu fazer uma análise da integração das TIC no âmbito da educação musical, relacionando o estudo à prática docente, articulando os conteúdos de formação musical e os Apps disponíveis; 2. Entrevistas semiestruturadas com professores e estudantes. A seleção dos alunos foi realizada por meio de amostragem não probabilística, já que os participantes da pesquisa foram selecionados a partir de sua relação com o CMAE Aníbal Beça, e não por meio de um critério estatístico.

4. O Ensino da Flauta Doce

A flauta se faz presente desde os primórdios da humanidade, sendo, portanto, um dos instrumentos mais antigos. Inicialmente, havia uma diversidade de formas e de materiais

utilizados para construir as flautas: madeiras, ossos, barro etc. Com o desenvolvimento tecnológico, novos materiais surgiram e o instrumento também se modificou, chegando às formas e afinações que conhecemos hoje. Como recurso didático é no século XX e, mais precisamente, nos anos 1960 que a flauta doce passou a ser utilizada nas escolas de forma mais sistemática, principalmente por ser um instrumento de valor mais acessível, de fácil locomoção, simples digitação, melhorar o solfejo e, agregar um grande repertório de diferentes gêneros musicais. Colares & Lopes (2016) citando Swanwick (1994) destacam que:

> "a aprendizagem musical deve acontecer por meio de um engajamento multifacetado: solfejando, praticando, escutando os outros, apresentando-se, integrando ensaios e apresentações em público com um programa que também integre a improvisação". (COLARES & LOPES, 2016, p.4 *apud* SWANWICK, 1994, p.7).

Para Cuervo (2009), a flauta doce, além de ser um instrumento que facilmente se adapta a projetos de educação musical, tem sido largamente utilizada na iniciação musical, podendo ser utilizada em práticas de conjunto musical de qualquer nível. Para Paoliello (2007), a flauta doce tem assumido dupla função: como instrumento artístico com um viés de instrumento histórico, voltado para a interpretação de repertório próprio e original e, por outro lado, é utilizada como instrumento de iniciação musical nas escolas. Para Santos & Junior (2012), o aprendizado da flauta doce requer compromisso, dedicação e responsabilidade. Eles destacam que:

> É importante que os alunos tenham contato com instrumentos de qualidade, com profissionais que estejam atuando e trabalhando para que a flauta doce continue sendo um instrumento de excelência. [...] Aprender a tocar flauta doce não é simplesmente 'um primeiro degrau' para o instrumento que pretendem tocar futuramente, e sim uma aprendizagem que prepara o caminho para uma excelência musical em performance. (SANTOS & JUNIOR 2012, p.38).

Nessa perspectiva, o ensino de flauta doce requer conexão de práticas musicais que considerem valores estéticos, artísticos e pedagógicos, incrementado a leitura e escrita musical, podendo levar o aluno a compor, executar, apreciar e, por fim, colaborar para seu processo criativo. O ensino da flauta doce requer do professor uma orientação que estimule a criatividade e a autonomia do aluno. Paoliello (2007) afirma que:

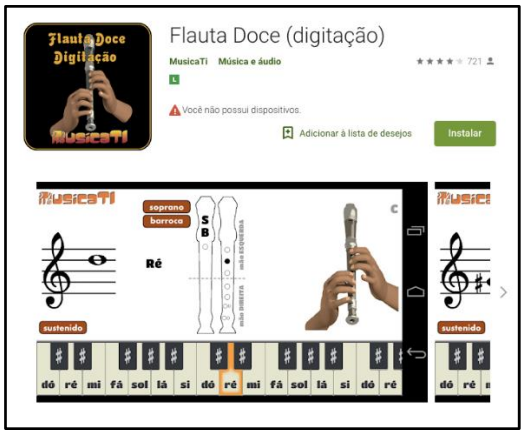
> A utilização da flauta doce nas aulas de iniciação musical pode ser muito eficiente quando bem orientada, por proporcionar uma experiência com um instrumento melódico, contato com a leitura musical, estimular a criatividade – com atividades de criação – além de auxiliar o desenvolvimento psicomotor das crianças e trabalhar a lateralidade (com o uso da mão esquerda e da mão direita). Possibilita, ainda, a criação de conjuntos, ajudando a despertar e desenvolver a musicalidade infantil e o gosto pela música, melhorando a capacidade de memorização e atenção, e exercitando o físico, o racional e o emocional das crianças. (PAOLIELLO, 2007, p. 32).

5. A Integração de Apps nos Processos de Ensino e Aprendizagem da Flauta Doce

A integração de Apps nas aulas de flauta doce é cada vez mais frequente, principalmente aqueles que promovem, memorização das notas, afinação, solfejo, ritmos, escala, pulsação, timbre, duração, por fim os que desenvolvem habilidades motoras e musicais. Paro nosso estudo foram integrados os seguintes aplicativos: 1. Flauta Doce Digitação; 2. Leitura de Partitura Jogo Free; 3. Notas Musicais e; 4. Flute Master, a fim de possibilitar um maior desempenho para o aprendizado de flauta. A intenção foi atender às necessidades dos estudantes com o auxílio dos aplicativos.

1.1. 5.1. Flauta Doce Digitação

O Flauta Doce Digitação (fig. 01) é um aplicativo desenvolvido para auxiliar os estudantes e professores quanto às posições das notas nas flautas doce soprano, contralto germânica e barroca. Possui as seguintes características: a) Nomes das notas da pauta e no teclado do piano; b) Apresentação da nota na pauta de sustenido e bemol; c) Reproduz o som real das notas musicais da Flauta Doce; d) Possui um esquema de digitação com tablatura; e) As imagens são em 3D, com sete ângulos diferentes.

Fig 1 – App Flauta Doce Digitação

Fonte: https://play.google.com/store/apps

5.2. Leitura de Partitura Jogo Free

Esse App (fig. 02) é gratuito e tem por objetivo a descoberta das notas no pentagrama. É direcionado às pessoas que querem exercitar a leitura musical, melhorar a velocidade de leitura das notas musicais na partitura, e pra quem quer aprender, de forma divertida, a leitura dinâmica da partitura. Traz diversas pontuações do ranking, motivando a possível fluência na leitura musical. No menu opção "Conhecendo as Notas", o usuário ao tocar o botão das referidas notas musicais percebe elas serem exibidas no pentagrama. O aplicativo trabalha as três claves: Sol, Fá na quarta linha e Dó na terceira linha. É possível alterar as velocidades em que aparecem as notas, aumentando assim, os graus de dificuldade.

Fig 2 – App Leitura de Partituras

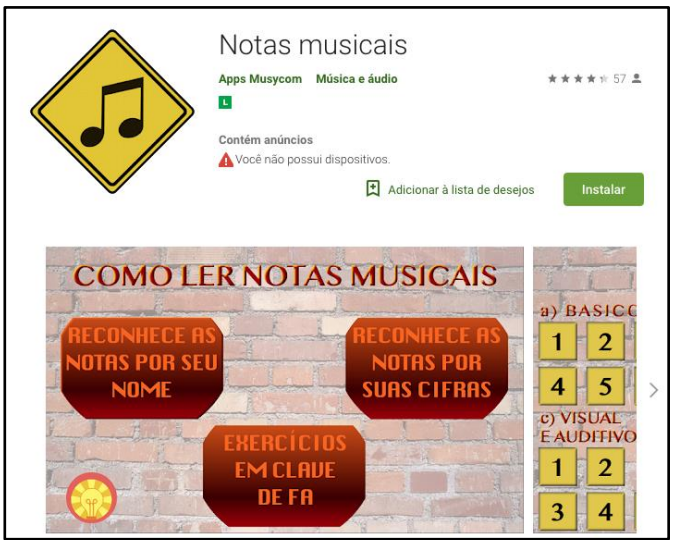
Fonte: https://play.google.com/store/apps

5.3. Notas Musicais

Este aplicativo (fig. 03) tem por objetivo ajudar o usuário a praticar leitura musical e desenvolver a percepção musical de forma fácil e divertida. Os conteúdos estão organizados em três seções principais: 1. Notação musical em Clave de Sol; 2. Reconhecimento de notas por meio de CIFRAS; 3. Notação musical em Clave de Fá. Cada uma dessas seções funciona em quatro modos diferentes: 1. Básico; 2. Visual; 3. Visual e Auditivo (Percepção Musical); 4. Auditivo (Percepção Musical). Cada um desses modos contém vários níveis de aumento gradual na capacidade de reconhecer as notas visualmente e auditivamente. No modo básico o usuário aprende a identificar as notas e pode acelerar sua capacidade de reconhecer as notas, observando sua posição no pentagrama, ouvindo seu som e clicando em seus nomes. No modo visual não

existem elementos auditivos e não é possível escutar os sons das notas. Trata-se de reconhecer cada nota visualmente, por sua posição no pentagrama. No modo visual e auditivo (percepção musical) o aplicativo leva o usuário naturalmente a reconhecer as notas no pentagrama e também seu som correspondente. Quando os elementos visuais aceleram, o ouvido começa a ser muito útil para saber qual é a nota, o que, gradualmente, leva o usuário a reconhecer as notas não apenas visualmente, mas também de forma auditiva. No modo auditivo (percepção musical) todo o reconhecimento é feito por meio do som de cada nota, mas há elementos visuais de ajuda para que o usuário não se perca ou se confunda.

Fig 3 – App Notas Musicais

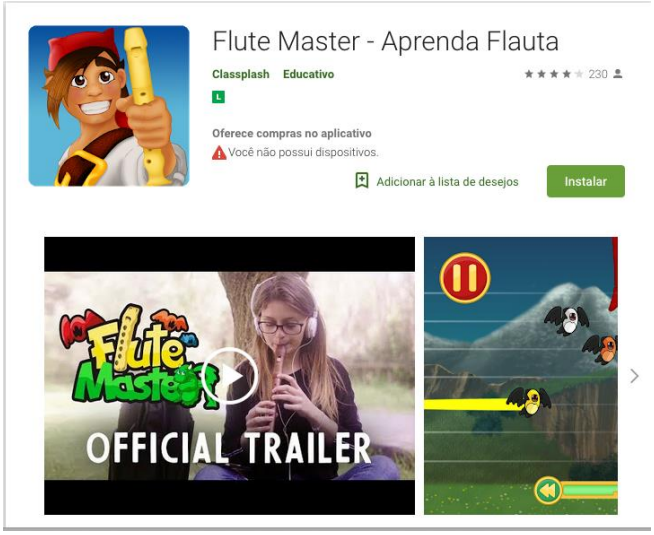


Fonte: https://play.google.com/store/apps

5.4. Flute Master – Aprenda Flauta

O Flute Master (fig. 04) é um aplicativo desenvolvido para auxiliar os processos de ensino e aprendizagem da flauta doce, modelado como um jogo. A ideia é ajudar o dragão Cornelius a salvar sua torre de morangos dos gananciosos morcegos. Conforme o usuário aumenta sua pontuação, os morcegos são afugentados. À medida em que o usuário avança no jogo, são agregadas melodias que ensinam cada nota na flauta doce. Algumas características do aplicativo que podemos destacar são: a) Uso de microfone para detenção em tempo real do instrumento; b) Aprendizagem baseada em videojogos para a introdução à flauta doce; c) 30 músicas; d) Reprodução de pauta para cada faixa; e) Sistema de digitação para a flauta doce germânica e barroca f) Facilidade de uso para a sala de aula.

Fig 4 - App Flute Master



Fonte: https://play.google.com/store/apps

6. Resultados

É muito comum que no início do aprendizado de um instrumento ocorram muitas desistências por parte dos alunos, entretanto, foi possível constatar que a partir da integração de alguns aplicativos em sala de aula, os alunos passaram a achar as aulas mais atraentes e interativas. As aulas foram realizadas duas vezes por semana com 01 hora de duração, durante 04 meses. Os recursos materiais utilizados foram: smartphone, tablet, computadores desktop e portáteis. As aulas iniciaram com a apresentação da flauta doce quanto a sua anatomia, timbre e digitação. Foi realizada uma pequena mostra, por parte das professoras, para que os alunos pudessem ter uma ideia da sonoridade do instrumento. Na aula seguinte, as atividades desenvolvidas se concentraram em técnicas de relaxamento e respiração diafragmática, para a obtenção de uma perfeita emissão de som no instrumento. Trabalhou-se, ainda, a postura correta para a execução do instrumento e o posicionamento correto dos dedos, para favorecer a melhor digitação das notas no instrumento.

Foi explicada a função de cada dedo no manuseio do instrumento, bem como a observância do furo posterior da flauta doce. Quanto ao sopro no instrumento, foi explicado que para se obter uma boa sonoridade no instrumento o bocal deve ser apoiado levemente sobre os lábios, que os sons são emitidos docemente com o auxílio da língua, que golpeando a abóbada palatina, sem encostar na arcada dentária, irá produzir, sem esforço, uma espécie de "tu" ou "du" ("tu"- quando houver a necessidade de destacar o som e "du" - quando se quer obter um som mais ligado). Aos estudantes também foi ensinada a higienização da flauta,

separando as partes do instrumento, obtendo um cuidado com a socialização do instrumento, fator este não propagado pelas professoras, visto que a flauta doce é um instrumento individual, primando-se, assim, pela saúde do aluno. Uma vez realizadas as aulas introdutórias, passou-se a utilizar os aplicativos descritos anteriormente: Flauta Doce Digitação, Leitura de Partitura Jogo Free, Notas Musicais e Flute Master. Após a explicação sobre o uso dos aplicativos e suas funcionalidades, os alunos passavam a utilizar o aplicativo de forma autônoma. Na sequência, como estratégia de nivelamento, escolhia-se um único aplicativo e realizava-se uma atividade coletiva com o aplicativo, tornando a aula mais uniforme e dinâmica.

6.1. Relato das professoras

As professoras que se envolveram nas atividades demonstraram, em seus depoimentos, que a integração e uso dos aplicativos nas aulas serviram para melhorar e motivar a aprendizagem da flauta doce. Elas afirmam que:

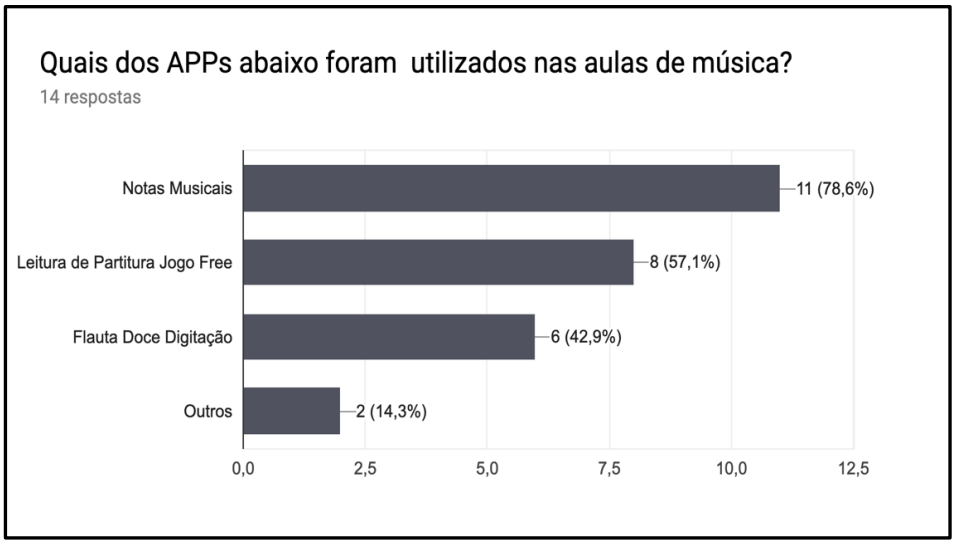
> É muito interessante trabalhar com esses aplicativos, pois nos ajudam a dinamizar nossas aulas, de maneira que os alunos ficam mais interessados no aprendizado do instrumento. Eu sempre usei tecnologias nas minhas aulas. Sempre procuro aplicativos que auxiliem em minha maneira de ensinar. Ministrar aulas com apoio tecnológico é uma questão que faz parte do cotidiano dos alunos, por isso uso sempre os aplicativos. (PROFESSORA A).

> Eu sempre sou a favor de tudo que possa ser usado como estratégia de aprendizagem. Se os alunos gostam e usam a tecnologia, eu também uso. Eles adoram o momento de mexer no aplicativo coletivamente. Os alunos aprendem e nós, professores, aprendemos, também. É uma troca lúdica entre professor e aluno. (PROFESSORA B).

6.2. Uso dos Apps por parte dos alunos

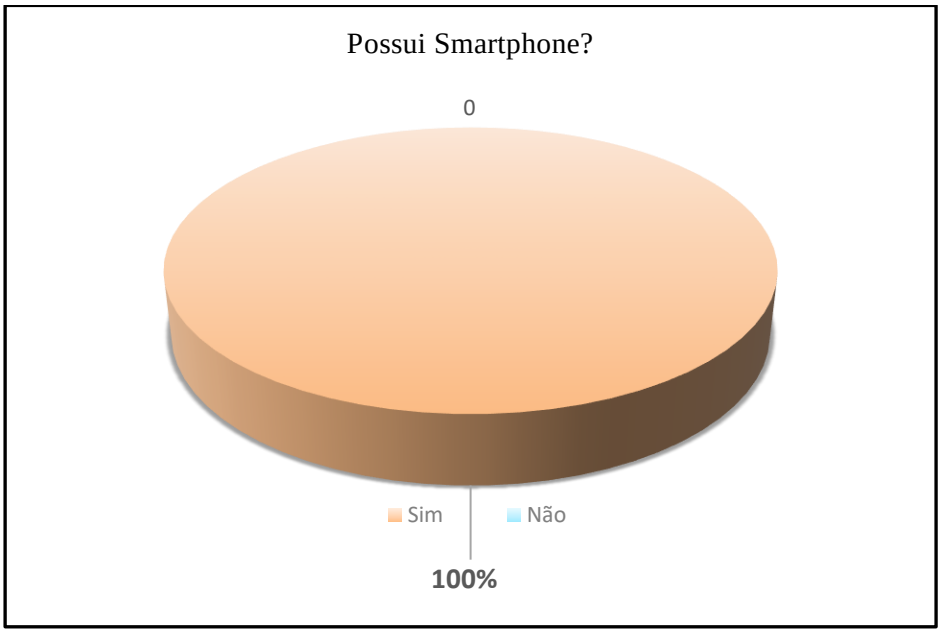
Todos os aplicativos foram utilizados pelos alunos (graf. 01) , visto que todos possuíam dispositivos eletrônicos como smartphone, tablet, computadores desktop e portáteis (graf. 02).

Gráfico 1 - Apps utilizados nas aulas de Flauta Doce



Fonte: Elaboração do autores

Gráfico 2 – Se possuía Smartphone



Fonte: Elaboração do autores

Os aplicativos demonstraram ser de grande importância para as aulas de flauta doce, principalmente pelas características de mobilidade, já que podiam ser transportados para quaisquer lugares e os alunos podiam praticar em seu próprio tempo. Foi possível observar que os aplicativos integraram além do aprendizado de flauta doce, auxiliando e despertando os alunos para o aprendizado de outros instrumentos, como o violão e o piano, bem como a

aprendizagem de cifras. É possível afirmar, ainda, que os Apps auxiliaram na melhora da capacidade de leitura musical, tornando-a rápida e dinâmica, e de técnicas de sopro, digitação na flauta doce etc.

7. Considerações Finais

Observar e refletir sobre a integração e uso de Apps nas aulas de flauta doce no CMAE Aníbal Beça foi o principal objetivo desse trabalho. Na verdade, buscou-se uma melhor compreensão do domínio, da organização, do desenvolvimento e da integração de recursos didáticos interativos e acessíveis que pudessem potencializar e dinamizar os processos de ensino e aprendizagem no âmbito da música, contemplando amplamente todos os usuários, inclusive o próprio professor. Por isso, foi necessária a análise, revisão e reorganização das práticas de ensino, a identificação e a avaliação de recursos didáticos, a integração de Apps, além de identificar a necessidade de atualização e capacitação dos profissionais que atuam na Educação Musical no planejamento de aulas que integrem tecnologias digitais no ensino individual e coletivo. Para Moran (2007):

> As tecnologias são pontes que abrem a sala de aula para o mundo, que representam e medeiam o nosso conhecimento do mundo. São diferentes formas de representação da realidade, de forma mais abstrata ou concreta, mais estática ou dinâmica, mais linear ou paralela, mas todas elas, combinadas, integradas, possibilitam uma melhor apreensão da realidade e o desenvolvimento de todas as potencialidades do educando, dos diferentes tipos de inteligência, habilidades e atitudes. (MORAN, 2007, p. 162).

Nesse sentido, as observações permitiram diferentes reflexões quanto ao uso de Apps nas aulas de flauta doce, principalmente a quebra de paradigmas nos processos de ensinar e aprender um instrumento musical com mediação tecnológica. Foi possível averiguar que além de um desafio os Apps são uma excelente estratégia de ensino e aprendizagem e que auxiliam e melhoram a percepção, leitura e escrita musical, além de auxiliar na aquisição de técnicas de digitação das notas musicais na flauta doce.

Portanto, os resultados observados são bastantes positivos, à medida em que mostram a importância que os Apps assumem, representam e propiciam aos professores e estudantes, não somente enquanto entretenimento, que não se esgota na descontração, mas também potencializa aprendizagens. Demonstra, também, que os ambientes de formação formal ou informal, mais do que nunca, precisam acompanhar as mudanças emergentes trazidas pelas TICs, projetando

e implantando ambientes virtuais de aprendizagem, bem como desenvolvendo aplicativos móveis acessíveis e de baixo custo que favoreçam múltiplas possibilidades de aprendizagem; que os professores, além de mediadores, são também importantes facilitadores da aprendizagem, quando interagem nas aulas com práticas criativas, flexíveis e dinâmicas, tendo em conta de que todos os partícipes estão inseridos em ambientes de colaboração e compartilhamento de saberes.

Referências

COLARES, J. FaArtes virtual: Um Modelo de Ambiente Virtual para o Ensino de Artes na Universidade Federal do Amazonas. **Anais do Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical,** v. 2, nº. 2003, 2017. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/congresso2017/cna/paper/view/2722/1376>. Acesso em: 22/2/2018.

COLARES, J.; **LOPES**, F. Educação musical & Tecnologia no contexto da escola de artes da UFAM: curso interativo para flauta doce - exercícios graduados e repertório amazônico. *In*: R. Roig-Vila (Org.); **Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje**. 1ª ed, p. 294–303, 2016. Barcelona: Octaedro.

COLARES, J.; **MOREIRA**, D.; **FREITAS**, R. Integracion y uso de Apps en el proceso de formación de maestros de música. *In:* Edicions i Publicacions de la Universitat de Lleida (Org.); **Educación con Tecnología un compromiso social Iniciativas y resultados de investigaciones y experiencias de innovación educativa**. Eduard Vaq ed., p.769–780, 2019. Lleida - Espanha. Disponível em: <https://repositori.udl.cat/handle/10459.1/66488>. Acesso em: 21/2/2018.

CUERVO, Luciane. **Musicalidade na performance com a flauta doce**. 2009. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/15663/000687332.pdf. Acessado em: 01 jun. 2017.

DE BENITO CROSETTI, B.; **SALINAS IBÁÑEZ**, J. M. La Investigación Basada en Diseño en Tecnología Educativa. **Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa**, v. 0, nº. 1, p. 44–59, 2016. Disponível em: <http://revistas.um.es/riite/article/view/260631>. Acesso em: 27/3/2018.

KRUGER, S. E. Educação musical apoiada pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): pesquisas, práticas e formação de docentes. **Revista da Abem**, v. 14, nº. 14, p. 75–89, 2006. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/. Acesso em: 28 dez 2017

MORAN, José Manuel. Desafios na Comunicação Pessoal. 3ª Ed. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 162-166

PAOLIELLO, N. DE O. **A Flauta Doce e sua dupla função como instrumento artístico e de iniciação musical**, 2007. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em:

<http://www.domain.adm.br/dem/licenciatura/monografia/noarapaoliello.pdf>. Acesso em: 3/7/2018.

SANTOS, L. A. S. DOS; **JUNIOR**, M. P. DOS S. Flauta doce como instrumento artístico: uma experiência em sala de aula. **Música na Educação Básica**, v. 4, n. 4, p. 33–47, 2012. Londrina. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas_meb/index.php/meb/article/view/132/54>. Acesso em: 7/7/2018.

UMA ANALISE DOS DOCUMENTOS NORTEADORES DO ENSINO E AS DIFICULDADES DO ENSINO DE MÚSICA NO ENSINO BÁSICO

João Pedro Souza Rabello[1] – UFAM

Resumo
Este artigo tem por objetivo fazer uma análise das dificuldades encontradas pelos professores de artes para trabalhar a disciplina de música no ensino regular no brasil, com enfoque no ensino fundamental dois, considerando o processo de formação do professor e o contexto histórico dos cursos de licenciatura relacionados à docência da disciplina de artes, os documentos norteadores do ensino (BNCC) e ainda o caráter da disciplina de artes dentro do âmbito escolar prescrito no BNCC, segundo o MEC. A pesquisa foi realizada através de um variado referencial bibliográfico que versaram sobre a história da formação do professor de artes, a criação e o que prescreve o BNCC, e ainda os conteúdos previstos para ser aplicado na disciplina de artes nesta fase do ensino, além de a relevância do ensino musical a partir da neurociência.
Palavras-chave: BNCC. Ensino Fundamental. Licenciatura.

Introdução

O objetivo deste artigo é refletir da impossibilidade de na prática educacional brasileira pôr em prática as exigências propostas pela BNCC para o ensino de artes. Parto da hipótese de que tal impossibilidade foi provocada pelo próprio MEC pois a origem dessa situação encontra-se no conflito entre as políticas educacionais implantadas para o ensino fundamental e médio e as diretrizes elaboradas para o ensino superior nacional.

Para alcançarmos os objetivos dessa análise, escolhemos iniciar refletindo a legislação educacional a partir dos anos 70 e todo o processo histórico da construção destes documentos, para então versar sobre o histórico dos cursos de licenciatura nas Artes, e como se formam os profissionais que exercem a função de professor de Artes no ensino regular.

Por fim, busca-se compreender a importância do ensino musical no desenvolvimento do aluno, dando ênfase no quadro atual Brasileiro que o profissional de Artes encontra para atuar como professor e apontando como as dificuldades encontradas no processo de ensino e

[1] Graduando em Licenciatura em música pela Universidade Federal do Amazonas. jpsouzarabello@gmail.com

aprendizagem da disciplina de artes pode vir a ser danoso a formação profissional e social do aluno.

Os documentos base do ensino Brasileiro

Para podermos analisar e apontar as deficiências do sistema educacional Brasileiro para com a disciplina de artes, é necessário entender o que e quais são os documentos que norteiam o ensino das artes no Brasil, qual o quadro da educação no contexto atual, onde o professor de artes se encaixa neste cenário e por que o ensino de artes é importante na formação do aluno. Iremos analisar especificamente a situação do professor de artes do ensino fundamental 2, uma vez que, na maioria dos casos, é o primeiro momento em que o aluno tem contato com um professor graduado na área de artes e é nessa etapa do ensino que artes aparece no currículo como uma disciplina específica e obrigatória.

Até dezembro de 1996, todo o ensino básico no Brasil era regulamentado pela Lei Federal n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que previa que todo o ensino regular tinha o caráter de formação profissional, buscando fazer com que o indivíduo atingisse a auto realização e estivesse apto para o exercício consciente de sua cidadania. Esta lei generalizava as disposições básicas sobre o currículo, criando um núcleo comum e obrigatório em âmbito nacional, mas mantendo uma parte que contemplava o trabalho específico necessário para atender as peculiaridades regionais/locais e pessoais dos alunos. Por conta da generalização da proposta curricular do ensino, coube aos estados a criação de propostas curriculares que viriam servir de base para as escolas estaduais, municipais e particulares. Estas propostas seriam posteriormente reformuladas nos anos 80, adequando-se as tendências educacionais da época.

Em 1990, entre 5 e 9 de março, aconteceu a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien - Tailândia. Consensualmente, o Brasil se posicionou a favor da luta pela educação básica, com o objetivo de tornar o ensino universal e melhorar o processo de ensino e aprendizagem de crianças, jovens e adultos. Dentre as cláusulas inclusas neste acordo, o Brasil se comprometeu em garantir que cada criança, jovem ou adulto tivesse condições para aproveitar oportunidades de educação, garantindo que a mesma fosse suficiente para suprir as necessidades básicas de aprendizagem para o desenvolvimento mental do aluno –leitura, escrita, calculo, expressão oral e desenvolvimento de capacidade lógica para solução de problemas – e também garantir a aprendizagem de conteúdos como conhecimentos básicos, habilidades e valores sociais, entendendo que o ensino destes são essenciais para a

sobrevivência do ser humano em plena potencialidade e para o convívio na sociedade da qual faz parte, tornando-o capaz de tomar decisões autônomas, tornar-se um bom trabalhador e manter sua qualidade de vida. Outro ponto, dentre os tantos que o Brasil se comprometeu em cumprir, foi sobre a necessidade de ampliar o investimento capital na educação já que para cumprir o que ele se comprometia em fazer exigia bem mais do que já era investido naquele tempo ou seja, de acordo com os artigos 3 e 7 deste tratado, o Brasil concordou em universalizar o acesso à educação e promover equidade, concentrar atenção na aprendizagem, ampliar os meios e o raio da educação básica, propiciar um ambiente adequado ao ensino/aprendizagem e fortalecer as alianças para cumprimento das metas. (BRASIL, 1990)

Por conta do compromisso assumido e do quadro da educação no Brasil, o Ministério da Educação e Desporto criou o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), que apresentava um conjunto de diretrizes voltadas para a recuperação do quadro nacional do ensino básico, buscando equidade e qualidade de ensino, além da constante avaliação das escolas para monitorar a qualidade e propor seu contínuo melhoramento. Este plano, junto a constituição de 1988 e a emenda constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996, trazem à tona a obrigação dos estados e dos municípios para com o ensino regular, com enfoque no ensino básico, fazendo destes, financiadores deste nível de ensino.

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996, consolidou e ampliou o dever público para com a educação no país, tornando a educação um direito de todos que deve ser assegurada a todos da mesma forma. Lê-se no art. 22 desta lei que: "a formação comum é indispensável para o exercício da cidadania e fornece-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (LDB 9.394) concedendo ao ensino fundamental um caráter de continuidade e ao mesmo tempo terminalidade. (BRASIL, 2005)

Essa LDB traz à tona a necessidade de um currículo comum para o ensino básico, com fins de se alcançar a equidade e a qualidade que deve ser promovida ao ensino. Desta forma, criam-se os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais), para nortear o ensino, mantendo uma linha de qualidade e unidade a todas as instituições de ensino. O papel dos PCN's como instrumentos norteadores do ensino foi de servir como um guia para que, mesmo quando sem formação em uma das áreas previstas no currículo, o professor seja capaz de ministrar suas aulas, sejam com crianças, jovens ou adultos, padronizando a formação dos alunos independentemente de onde estes estudem. Em dezembro de 2017, foi aprovada a Base

Nacional Curricular Comum (BNCC), um documento que substitui os PCN's na função de norteador do ensino, tendo a mesma função dos PCN's, mas voltado para um outro modelo de ensino.

Importante ressaltar para o decorrer desta análise que foi com a LDBEN nº 9.394/96 que a disciplina de artes passou a ser considerada obrigatória com conteúdos próprios nas escolas para promover a formação cultural dos alunos. No que diz respeito a disciplina de artes, até o desenvolvimento desta LDBEN, a educação artística era concebida como atividade educativa e não como disciplina, como prescrevia a LDBEN n° 5.692/71 (IAVELBERG, 2013-2014)

O contexto do ensino superior das artes

Ainda antes do BNCC, o curso de licenciatura que preparava o professor para o ensino artístico buscava prepará-lo para atuar em quatro áreas da arte: Teatro, Dança, Artes plásticas e Música, contudo, sem especializar de fato o professor em nenhuma destas áreas, mas promovendo uma polivalência para o educador musical perpassar todas as disciplinas previstas ao currículo escolar. Para especializar-se, o profissional interessado deveria fazer cursos de bacharelado, ou mesmo especializações promovidas pelas faculdades e universidades. No entanto, a partir do parecer CNE/CES nº 195/2003, aprovado em 5/8/2003 e publicado em 12/2/2004, trata das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design, o Ministério da Educação (MEC) elabora novas diretrizes para o ensino superior, impedindo a execução de graduações com mais de uma habilitação, obrigando a divisão da graduação de artes em quatro cursos separados de licenciatura, visando uma formação específica ao invés da formação ampla e generalizada prevista pela lei 5.692/71. (BRASIL, 2007)

É neste ponto que atualmente encontramos o problema de formação dos professores de artes. Como o professor licenciado nestes cursos é habilitado para atuar como professor da disciplina de artes nas escolas, ao praticar o exercício de sua profissão no ensino fundamental 2, a sua formação é específica em uma única área das artes, deixando a desejar na atuação e desenvolvimento das demais que estão previstas à disciplina.

O movimento do MEC em separar os cursos superiores de licenciatura em arte sem proceder com o aumento do quadro de professores das escolas para contratação de professores capacitados em cada uma das áreas específicas da arte, acaba incapacitando a estrutura

educacional de desenvolver com plenitude as demais áreas, ao invés de tornar o professor mais capacitado para docência.

Análise do BNCC

O BNCC atribuiu uma função a ser cumprida para a formação do indivíduo por cada uma das disciplinas previstas em cada etapa de formação do ensino infantil ao ensino médio. O ensino da música, segundo a BNCC, é dividido em 5 faculdades a serem trabalhadas com os alunos, sendo elas: Contexto e práticas, elementos da linguagem, Materialidades, Notação e registro musical e processos de criação.

Dentro do que é previsto para contextos e práticas o BNCC, devem ser trabalhados os seguintes aspectos no processo de ensino musical:

> Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética. Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical. Reconhecer e apreciar o papel de músicos e grupos de música brasileiros e estrangeiros que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais. Identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical. (BRASIL, 2018, p. 209)

No âmbito de elementos da linguagem, é descrito no documento as seguintes faculdades para serem trabalhadas:

> Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (games e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais. (BRASIL, 2018, p. 209)

No âmbito de materialidades, as faculdades a serem desenvolvidas são:

> Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos. (BRASIL, 2018, p. 209)

No âmbito de notação e registro musical, as faculdades a serem desenvolvidas são:

> Explorar e identificar diferentes formas de registro musical (notação musical tradicional, partituras criativas e procedimentos da música contemporânea), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual. (BRASIL, 2018, p. 209)

No âmbito de Processos de Criação, as faculdades a serem desenvolvidas são:

> Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, jingles, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa. (BRASIL, 2018, p. 209)

Pode-se observar que nesta fase do ensino, a música exerce um papel de desenvolver o senso crítico do aluno e a capacidade de reconhecer elementos culturais e a formação de identidade da comunidade e/ou sociedade em que convive e demais sociedades ao seu redor. Essas características fazem parte da formação do indivíduo como um ser social consciente do mundo ao seu redor, sabendo apreciar a cultura e sendo capaz de analisar criticamente diversos contextos ao longo da vida.

Apesar da importância atribuída ao ensino da música no BNCC, na prática o ensino de artes, mais especificamente de música, é extremamente desvalorizado no âmbito escolar, sendo muitas vezes tratado apenas como uma disciplina recreativa, ou, como uma disciplina extra, como se esta fosse opcional ao processo de ensino, como um bônus oferecido apenas pelas escolas particulares.

Apesar do BNCC guiar o professor com o conteúdo básico que deve ser ministrado em cada uma das áreas artísticas previstas por seguimento, a falta de material disponível ao professor para o preparo destas aulas faz com que este processo tenha, na maior parte dos casos, um custo ao professor, que acaba tendo que arcar do próprio salário os livros materiais que precisa para suprir as necessidades com as demais áreas das artes que não são de sua especialidade. Não obstante a falta de material pedagógico para atuar em sala de aula é mais um obstáculo para cumprir os objetivos da disciplina, visto que os padrões de ensino atuais exigem que o professor seja mais proativo e adepto a metodologias ativas, que em sua maioria, utilizam materiais pedagógicos que não são ofertados pelas escolas, gerando um custo a mais para o professor, que para estar dentro dos padrões atuais do mercado, acaba tendo que custear seu próprio material, e ainda, repor este para cada uma das turmas que trabalhar.

O ensino musical para formação do aluno

Além de todos as questões já abordadas em documentos oficiais sobre a importância e a função do ensino musical e artístico na formação do aluno, podemos encontrar outros trabalhos que versam a importância destes a partir de outros aspectos, como artigos de França (2004) e Ilari (2003), que observam como o ensino musical atua na formação do indivíduo a partir do ponto de vista da neurociência.

França (2004) aponta em seu trabalho que o estímulo do hemisfério criativo do cérebro, o mesmo responsável pela capacidade de memorização, interpretação e expressão, colabora com a formação do aluno, tanto quanto na sua capacidade de estudo e produtividade, quanto nos aspectos posteriores ao seu trabalho que foram previstos no BNCC.

Ilari (2003) também aponta o ensino musical como sendo de grande importância na formação do indivíduo, pois segundo a autora, a prática musical na escola desenvolve os "construtos do neuro desenvolvimento", sistema sugerido por Levine (2003) que divide o cérebro em vários sistemas com suas devidas funções, mas que não funcionam separadamente, e sim entrelaçados e combinados. Estes sistemas são: Sistema de controle e atenção – responsável por direcionar e distribuir energia mental dentro do cérebro, sendo responsável por possibilitar que a criança se concentre e ignore distrações; Sistema da memória – responsável pelo armazenamento de informações; Sistema de linguagem – responsável pela detecção de sons de uma língua e sua compreensão; Sistema de orientação espacial – responsável pela capacidade do indivíduo de lidar ou criar informações organizadas em Gestalt, em padrões visuais ou em configurações específicas; Sistema de ordenação sequencial – responsável pela capacidade do indivíduo de lidar com cadeias de informações em ordem sequencial; Sistema motor – Responsável pela conexão entre cérebro e músculos; Sistema do pensamento superior – responsável pelo raciocínio lógico, pela resolução de problemas, pela formação e utilização de conceitos, pela compreensão de como e onde as regras são aplicadas e válidas, e pela percepção do ponto central de uma ideia complexa; Sistema do pensamento social – responsável pela capacidade de interagir através de relações interpessoais. (ILARI, 2003, p. 9)

Ilari (2003) aponta que o desenvolvimento de atividades como jogos musicais, práticas instrumentais, composição e improvisação, notação musical e fabricação de instrumentos musicais possibilitam que o aluno desenvolva com plenitude cada um dos sistemas anteriormente citados.

Conclusão

Analisando os pontos levantados verificamos que o profissional que atua como professor de artes não recebe um suporte adequado por parte do governo para atuar na área, gerando problemas que acabam prejudicando o processo de ensino desta disciplina, e por consequência, dificultando o desenvolvimento das faculdades que podem ser desenvolvidas com a disciplina de artes.

O preconceito e o perfil de disciplina não obrigatória, instalado no sistema educacional brasileiro, também faz com que o ensino artístico não alcance seus objetivos de formação, visto que os próprios alunos demonstram este preconceito com a disciplina, desvalorizando-a e muitas vezes ignorando-a. Este quadro também gera desânimo no professor de artes, que, além das dificuldades encontradas no próprio processo de formação, encontra as dificuldades geradas pela desvalorização da disciplina, fazendo com que o professor não se atualize e/ou busque adaptar seu ensino as necessidades atuais do mercado ao invés de se empenhar contra esse processo de desvalorização.

Além das dificuldades já geradas pelo sistema de ensino proposto pelo MEC acima citados, estudos realizados pelo programa Todos pela Educação, com fonte no MEC/Inep/Deed, apontados por Rosa (2013-2014) indicam que 94.6% dos professores que lecionam artes no Brasil não possuem formação na área. Junto a esse dado levantado, também observa-se que a falta de uma determinada carga horária para a disciplina faz com que a aula em si acabe prejudicada, por ser encaixada no tempo de "sobra" da organização de disciplinas da escola (IAVELBERG, 2013-2014, p. 54). Esse quadro propicia que muitas vezes os gestores das escolas optem por alocar um professor de outra disciplina para lecionar arte por uma questão de comodismo, fechando mais ainda o mercado de trabalho para os professores que se formam e capacitam-se para lecionar artes.

Uma possível proposta de solução para este quadro atual, é que a disciplina de artes seja separada nas quatro áreas previstas, tendo cada uma o professor especialista, visto que o ensino superior já se adaptou para formar estes profissionais. As escolas precisam ser adaptadas para receber estes profissionais, oferecendo os materiais pedagógicos necessários e o ambiente adequado para o ensino, promovendo a valorização destas disciplinas, possibilitando que as escolas promovessem projetos junto à comunidade, potencializando o processo de ensino dos alunos e trazendo cada vez mais a comunidade escolar para participar da escola.

Por fim, uma solução mais próxima da realidade atual é a adaptação do material oferecido pelo MEC e das bibliotecas escolares para que o professor, mesmo não capacitado, tenha acesso mais adequado a conteúdos que possam atualizar suas aulas e prepará-lo com maior qualidade.

Referências

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990)**, 1990. Disponivel em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 09 Novembro 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. SENADO FEDERAL. DF, p. 64. 2005.

BRASIL. **CNE/CES Nº: 280/2007**. Ministério da Educação. DF, p. 11. 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC/CONSED/UNDIME. DF, p. 600. 2018.

FRANÇA, E. E. **Aprendendo com o hemisfério direito do cérebro**. Manaus: Colégio Palas Athena, 2004.

IAVELBERG, R. O ensino de Arte na Educação Brasileira. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 47-56, Dezembro/Janeiro/Fevereiro 2013-2014.

ILARI, B. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. **Revista ABEM**, Porto Alegre, n. 9, p. 7-16, Setembro 2003.

LEVINE, M. **Educação individualizada**. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE ARTE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Olvídia Dias de Souza Cruz Sobrinha[1] – DDPM/SEMED
Raquel Maia Mattos[2] – DDPM/SEMED

Resumo
Este relato apresenta uma experiência de formação continuada desenvolvida pela Divisão do Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM) da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED) em parceria com o Projeto de Extensão Polo Arte na Escola (UEA) com professores de Arte. As atividades descritas foram desenvolvidas buscando a integração entre as linguagens da Arte e demais disciplinas do currículo dos anos finais do ensino fundamental. Portanto, a proposta de formação continuada que ora contextualizamos, foi realizada buscando desenvolver, a partir de uma visão interdisciplinar, atividades junto aos professores (cursistas) que os motivassem a refletir sobre sua prática pedagógica, a realidade em sala de aula, a troca de experiências e contribuições oriundas de propostas interativas com outras áreas de conhecimento.
Palavras-chave: Arte, ensino, formação continuada.

Introdução

A realidade do ensino de Arte nas escolas de Manaus-Am apresenta muitas dificuldades. Dentre os problemas podemos destacar: a disparidade entre carga horária (uma hora aula semanal) e a quantidade de conteúdos que fazem parte da Proposta Curricular do município; a falta de materiais nas escolas para produção de alunos e professores; a falta de espaços adequados na escola e uma grande incidência de profissionais que ministram a disciplina Arte sem formação inicial na área, gerando uma grande rotatividade de professores na escola.

Como formadores, nosso desafio foi desenvolver um projeto de formação continuada nessas condições que envolvem o professor. As questões norteadoras para o desenvolvimento do trabalho foram: como a formação em Arte pode resgatar a autoestima do professor e

[1] Mestra em Sociedade e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Profa. Formadora de Arte na DDPM/SEMED e doutoranda em Educação pela Universidade Nacional de Rosario - UNR. E-mail: olvidia.sobrinha@semed.manaus.am.gov.br
[2] Mestra em Artes pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Profa. Formadora de Arte na DDPM/SEMED. E-mail: raquel.mattos@semed.manaus.am.gov.br

influenciar na sua prática docente? E como promover o protagonismo do professor na escola e desenvolver uma cultura de estudo e troca de experiências?

Diante disso, partimos para uma experiência de formação continuada aos professores de Arte dos anos finais do ensino fundamental, planejada e desenvolvida a partir das necessidades e interesses apresentados pelos próprios professores. Nosso objetivo foi promover, nos encontros de formação, o diálogo, a troca de experiências, a pesquisa e a reflexão sobre a prática do professor (cursista) levando em consideração as realidades em que está inserido.

Segundo Corrêa (2016) a formação continuada vem complementar o pensar e o fazer docente tendo em vista que o leva à uma reflexão sobre sua prática e incentiva a "aquisição de competências de ação em contextos de mudanças". Ainda de acordo com o citado autor, é preciso que o professor busque superar suas dificuldades e assuma a complexidade de sua profissão bem como seu processo formativo nas condições de serem impelidos a autonomia, ao protagonismo, a apropriação de conhecimentos e a mudanças no comportamento.

Desafios e perspectivas de um projeto de formação continuada

De acordo com o Regimento Interno da Secretaria Municipal de Educação[3] cabe à Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), órgão de apoio à gestão da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), a elaboração, a implementação, a coordenação e a avaliação da Política de Educação Continuada do Magistério Municipal.

O processo de formação do magistério municipal por meio da DDPM se dá pela realização de programa de formação continuada para professores que atuam nos diversos segmentos, desde a Educação Infantil à EJA (primeira e segunda etapa) e projetos destinados à formação de pedagogos, assessores e gestores da rede municipal.

Especificamente, o programa de formação continuada para professores dos anos finais do ensino fundamental foi desenvolvido por meio de projetos para cada área de conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Ensino Religioso, Língua Inglesa, Arte e Educação Física) e, tal como citamos acima, foi planejado a partir das necessidades e interesses apresentados pelos professores durante os encontros presenciais e em reunião de avaliação. Essa ação foi embasada segundo Ferraz (2001) ao inferir que no processo de formação continuada é preciso levar em consideração as necessidades específicas de cada realidade:

[3] Decreto nº. 2.682, de 26 de dezembro de 2013.

> As ações de formação continuada devem atender às necessidades identificadas nas escolas e estar a serviço de seus projetos educacionais, podem ser realizadas pela Secretaria ou, ainda, pela própria escola. De qualquer forma, é importante considerar que as ações envolvem diferentes escolas, que cada uma delas deve ter necessidades e questões específicas, que precisam ser contempladas pelo processo de formação (FERRAZ, 2001, p.9).

A DDPM é um espaço de formação continuada, criada em 2001 que busca constantemente aprimorar a prática pedagógica e o desenvolvimento das competências profissionais dos servidores, visando a promoção de educação de qualidade. Existem tanto projetos que atendem ao professor em serviço na escola, quanto se busca também oferecer aos professores um centro de formação, para onde os professores se deslocam e lhes é oferecido estudos direcionados que buscam promover o protagonismo e seu aprimoramento profissional.

Neste sentido, cada projeto de formação foi delineado levando em consideração os processos vivenciados nos encontros presenciais desenvolvidos no ano anterior e as considerações apresentadas pelos professores (cursistas). Os projetos, com carga horária total de 20h, foram realizados nas dependências da DDPM (em sala de aula), em dias previamente agendados no calendário anual de atividades da SEMED, no horário da Hora de Trabalho Pedagógico (HTP) que assegura aos professores horas de trabalho pedagógico destinada ao planejamento e a formação continuada (sendo quatro vezes ao mês, uma vez por semana).

Em 2017 o projeto de Arte foi planejado em parceria com o Projeto de Extensão Polo Arte na Escola (UEA), um dos polos do Instituto Arte na Escola[4] (IAE) que possui representação em todos os Estados brasileiros. A parceria da SEMED com UEA foi firmada[5] no ano de 2013, sendo que em 2016 foi efetivamente iniciada com a participação da DDPM e vem contribuindo de forma significativa na formação continuada dos professores e formadores da rede municipal.

O tema do projeto de formação continuada de Arte, em 2017, foi "Pesquisa e produção na escola: valorizando a Arte amazonense" e os objetivos foram: valorizar os processos de ensino e aprendizagem de Arte desenvolvidos nas escolas, dar visibilidade ao professor como protagonista reflexivo de sua prática e favorecer a troca de experiências entre professores cursistas.

[4] O **Instituto Arte na Escola** é uma associação civil sem fins lucrativos que, desde 1989, qualifica, incentiva e reconhece o ensino da Arte, por meio da formação continuada de professores da Educação Básica.

[5] Por meio do Termo de Convênio de Cooperação Técnica nº 2013/4114/4147/06131.

A metodologia se deu por meio de quatro encontros presenciais destinados aos professores que ministraram a disciplina para alunos dos anos finais do ensino fundamental. Ou seja, o público alvo do projeto não se constituiu apenas de professores com formação inicial em Arte, mas também para professores com outras licenciaturas (Ensino Religioso, História, Língua Portuguesa, entre outros) e com diversos níveis de dificuldade em ministrar a disciplina. No entanto, não consideramos tal diversidade nosso maior desafio, mas o de desenvolver nos professores uma rotina de estudo e pesquisa sobre sua prática docente. Muitos professores ainda consideravam a formação continuada uma "obrigação" e não um direito.

Organizando uma proposta de formação continuada

O projeto de formação continuada para professores de Arte dos anos finais do ensino fundamental da GFC/DDPM está estruturado em quatro encontros presenciais, com atividades e materiais de apoio e pesquisa disponibilizados no Google Sala de Aula e um evento destinado a realização de socialização de práticas realizadas na escola que e se relacionem de alguma forma com os temas abordados nas formações.

Os encontros que constituíram o projeto de Arte de 2017 foram planejados levando em consideração um aspecto importante que foi observado e relatado pelos professores, a dificuldade de sistematizar suas pesquisas e experiências desenvolvidas na escola em um formato científico. Mediante essa constatação, buscamos discutir com os professores os processos de pesquisa, a elaboração de projetos interdisciplinares e a produção de Arte nas escolas.

O tema do primeiro encontro presencial foi "Pesquisa e produção em Arte na escola" onde foram trabalhados os conteúdos – formação continuada de Arte, prática educativa e pedagogia de projeto. Iniciamos com uma reflexão sobre os modelos tradicionais de ensino de Arte que ainda são muito comuns nas escolas. Na sequência, utilizamos como subsídio teórico as referências de Zabala (1998) no intuito de debatermos sobre pedagogia de projetos.

Como práticas trouxemos a metodologia de apreciação de Arte de Costela (1997), discutimos ideias, possibilidades, modelos práticos de produção e desenvolvimento de projetos, apreciamos documentários sobre processo criativo e desenvolvimento de projetos de Arte em vários níveis da educação.

Como resultado deste módulo os professores cursistas relataram vislumbrar possibilidades de trabalho com seus alunos na escola. Como sugestão de atividade foi solicitado

aos professores (cursistas) que construíssem uma proposta de projeto para ser trabalhada na escola a partir dos interesses ou dificuldades dos alunos em relação a aprendizagem de Arte, essas propostas seriam apresentadas no próximo encontro. No entanto, não obtivemos respostas, o que nos revela que ensinar Arte é um desafio devido os problemas decorrentes pela escassez de matérias, turmas numerosas e pouco tempo de aula, o que dificulta o contato com os alunos, impactando em um ensino superficial e não significativo, segundo os relatos dos professores.

No segundo encontro trabalhamos a continuidade do 4º encontro ministrado em 2016 denominado – Elementos da linguagem teatral. Isto porque os professores relataram insegurança em ensinar conteúdos relacionados ao teatro que fazem parte da Proposta Curricular do Município, o que se justifica muitas vezes pela falta de formação e experiências na área. Neste sentido, trabalhos o tema: Dramaturgia na escola. E para seu desenvolvimento abordamos conteúdos como: breve história do teatro, estudamos sobre teatro do oprimido (Boal, 2009), jogos teatrais (Spolin, 2010) e dramaturgia amazonense.

Em parceria com o Projeto de Extensão Polo Arte na Escola (UEA) foram convidados professores do Curso de Teatro da UEA.

No primeiro momento, os professores de teatro apresentaram aula expositiva sobre a história do teatro e uma coletânea teatral de textos de artistas amazonenses. No segundo momento, foi apresentado aos professores o Teatro do Oprimido (TO), do ator e dramaturgo brasileiro Augusto Boal, baseado na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire. Neste momento, foi ressaltado que o TO é muito usado nas escolas, ongs e espaços sociais de todo o mundo e está dividido em segmentos diferentes caracterizados por um pensamento crítico e reflexivo sobre a sociedade. Para o Boal:

> Ser humano é ser artista. Nenhuma percepção da sociedade e da natureza estará completa sem as duas formas humanas de pensar: o pensamento sensível, criador de arte e cultura, e o pensamento simbólico das palavras. O TO procura desenvolver esses dois pensamentos que, entre os oprimidos, foram atrofiados pela prevalência do pensamento único. Nossa filosofia e nossa política são claras: a luta contra todas as formas de opressão, em todos os segmentos sociais (BOAL, 2009, p.184).

A forma que Boal usou para combater a opressão foi principalmente a conscientização do próprio oprimido onde este, ao analisar e refletir sobre sua situação, pode vir a buscar ele próprio possíveis soluções. E dentre os segmentos do Teatro do Oprimido optamos em trabalhar

na formação o Teatro Fórum, que atua diretamente com o emocional, a conscientização da realidade e a reflexão a respeito de possibilidades.

Neste sentido, foi proposta uma oficina no qual o comando dado para o desenvolvimento da atividade prática foi primeiramente a escolha, discussão e apresentação pelo grupo de um problema de opressão comum vivenciado no cotidiano da escola. Em seguida, a escolha do professor que representou o curinga (mediador). A dinâmica se deu pela apresentação do problema por meio de mímica à plateia (demais professores). Posteriormente, foi discutido o que seria uma situação ideal e outra que seria uma atitude de mudança para chegar na situação ideal. Nesse processo foram realizadas várias reflexões e possibilidades de soluções buscando uma atitude transformadora.

No terceiro momento, foi trabalhado o ensino de teatro por meio de jogos teatrais (Spolin, 2010) ressaltando a ideia de que o mais importante é se permitir experimentar, estar aberto para participar do jogo e aprender. Para Viola Spolin (2010), aprendemos com o ambiente e o ambiente que é preparado para a experiência estética tem muito mais a ensinar, afinal:

> Todas as pessoas são capazes de atuar no palco. Todas as pessoas são capazes de improvisar. As pessoas que desejarem são capazes de jogar e aprender a ter valor no palco. [...] 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. Talento ou falta de talento tem muito pouco a ver com isso (SPOLIN, 2010, p. 03).

A autora afirma também que todo jogo é uma atividade social, onde existe regras e um possível problema a ser resolvido ou um objetivo a ser alcançado e que todos precisam se envolver por inteiro com o corpo, sentidos e pensamento, agindo de forma colaborativa. Assim, não existe uma pressão externa, mas sim, uma motivação, interesse pessoal e coletivo dos participantes levando-os a aprendizagem de forma lúdica.

Os professores foram convidados a jogar os jogos: cabo de guerra, futebol e queimada imaginária que têm como objetivo trabalhar de forma lúdica a socialização, a concentração, a disciplina e a imaginação. Divididos em grupos, os professores foram orientados a concentrar sua atenção e energia para dar "realidade" aos objetos cênicos – a corda e a bola. Com concentração plena as equipes atuaram em conjunto e usaram todo o corpo e os sentidos junto a imaginação.

No terceiro encontro trabalhamos o tema música e movimento: vivências de paisagens sonoras amazônicas. Os conteúdos abordados foram: o conceito de música e som, paisagem sonora amazônicas e paisagem sonora escolar.

O módulo teve como base os estudos de Schafer (1991) que buscam desenvolver a percepção auditiva com relação aos sons do cotidiano, a paisagem sonora do ambiente (sons de carro, portas se abrindo ou fechando, risos, vozes, ar condicionado), a representação dos sons por meio de imagens e sua reprodução utilizando o corpo, objetos e instrumentos musicais.

A proposta do encontro foi levar os professores a uma experiência de imersão onde perceberam os sons ao redor, identificaram, relacionaram e classificaram os sons segundo sua intensidade, timbre e duração. Como recurso didático usamos vídeos, músicas, o corpo, projetor e aula expositiva.

As atividades práticas foram lúdicas, reflexivas e trabalharam a percepção e criatividade. Foram realizadas uma caminhada pela área externa da sala de aula para a percepção dos sons no ambiente (como sons de passarinhos, automóveis, motocicletas, pessoas conversando, condicionador de ar, portas, entre outros). Em seguida após a classificação dos sons foi solicitado aos professores que usassem a imaginação e identificassem os sons que faziam parte da obra de Arte Estrada de Ferro de Tarsila do Amaral (1924), em um processo sinestésico em que foram observados sons específicos relacionados à paisagem rural, o apito do trem, de passarinhos cantando ao amanhecer, entre outros. Em seguida o processo continuou a partir de obras de Arte regionais, a proposta foi identificar sons característicos da nossa região e criar uma composição, uma trilha sonora e uma coreografia a partir dos sons relacionados.

No quarto encontro, por uma necessidade apontada pelos professores retornamos a reflexão sobre currículo de Arte e pedagogia de projetos. O tema desenvolvido foi Linguagens artísticas, competências e habilidades. No encontro foi abordado a construção e pressupostos da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e um debate sobre a Proposta Curricular do Município e sua aplicação. No segundo momento foi desenvolvida uma oficina de elaboração de projetos de Arte utilizando a metodologia: Chuva de Ideias[6], onde os professores traçaram ideias e socializaram uns com os outros. A proposta final foi a troca de ideias, o desenvolvimento de projetos na escola e a socialização dos resultados no encontro de Socialização de Práticas Formativas realizado na DDPM que tem o objetivo de divulgar e

[6] Roteiro elaborado pela Profa. Formadora Ma. Maria das Graças Medeiros Borges, utilizado nas Formações Continuadas de Professores na DDPM como suporte na construção de projetos, no ano de 2014.

valorizar ações realizadas na escola por todas as áreas de conhecimento e níveis de aprendizado nas escolas públicas municipais.

Considerações finais

Além dos encontros de formação oferecidos na DDPM, também foi oferecida, aos professores (cursistas) orientação pedagógica e acompanhamento dos projetos desenvolvidos nas escolas.

É importante ressaltarmos o desafio de desenvolvermos formação continuada para os professores que ministram a disciplina Arte na rede municipal de ensino de Manaus-Am. Primeiramente, cerca de 50% dos professores que frequentam a formação não possuem formação inicial em uma das quatro linguagens da Arte. Outro grande desafio é a participação dos professores da rede nos encontros de formação, temos aproximadamente 100 professores de Arte na rede municipal de Manaus, no entanto, apenas 20% desses professores frequentam os encontros. Isso se dá por vários fatores a serem pesquisados, um deles é a auto formação como nos pontua Corrêa:

> Percebemos nos cursos de formação de professores, tanto inicial, quanto continuada, o predomínio da auto formação, isto é, da formação centrada na prática, na atividade cotidiana de sala de aula em detrimento da teoria, da análise e crítica da prática social. [...] tais concepções não fornecem meios para que o professor perceba a sua prática como condição imprescindível para que seus alunos se apropriem das objetivações historicamente acumuladas pelos homens e formem as suas máximas qualidades humanas (CORRÊA, p.104, 2016).

Por outro lado, vemos nessa diversidade uma possibilidade singular de trabalhar a interdisciplinaridade e contribuir com o ensino da Arte na rede, buscando uma visão de ensino e aprendizagem mais integrada entre as quatro linguagens da Arte que fazem parte do currículo. E onde o professor de História, por exemplo, que assume a disciplina Arte pode buscar integrar a Arte com História, tendo em vista o seu maior domínio, levando o aluno a ampliar seu olhar mediante as inter-relações apresentadas.

Neste sentido, trazer interdisciplinaridade para os discursos formativos, principalmente os entrelaçamentos entre as linguagens, levando em consideração que nossos professores normalmente são formados em apenas uma das linguagens artísticas ou são de outras

licenciaturas, é fundamental. Mediante os fatos apresentados e a dificuldade de ver a realidade como um todo sem fragmentá-la, nos embasamos em Lück que expõe:

> Torna-se necessário e possível, nesse quadro da realidade, trabalhar a interdisciplinaridade como um processo que leva em consideração a cultura vigente sua transformação, como condição fundamental para que se promova os princípios interdisciplinares. [...] Entenda-se, portanto, que o espírito da interdisciplinaridade é mais importante que a letra que a representa. Seu caráter não é normativo e sim explicativo e inspirador (Lück,1994, p. 33,34).

Tal experiência interdisciplinar também revivemos quando partimos da realidade dos alunos, que trazem agregada à sua cultura, diferentes manifestações culturais existentes absorvidas por meio do acesso à internet, por exemplo. Neste sentido, faz-se necessário realizar um diálogo entre professor e alunos, para a promoção de uma troca de informação e aprendizagem. Quando o aluno é ouvido ele também passa a ouvir e a se interessar mais pelo que o professor tem a dizer, justamente por ser uma troca e não uma imposição, o conhecimento pode acontecer de forma produtiva e reflexiva.

Dessa forma buscamos nas formações continuadas contribuir para que o docente perceba a importância de buscar uma troca de conhecimento partindo da realidade do aluno com o intuito de despertar maior interesse e participação deste, nas aulas e atividades da disciplina de Arte e propiciar uma visão mais interdisciplinar entre os diferentes segmentos artísticos e até com relação às demais disciplinas do currículo.

A formação continuada é um direito adquirido e enriquece o trabalho do professor oportunizando momentos de reflexão sobre sua prática e troca de conhecimento com demais colegas e alunos. Nos encontros os professores têm contato com ferramentas pedagógicas que podem contribuir com seu trabalho em sala de aula e ampliar seus conhecimentos.

Todo o conteúdo trabalhado com os professores pode ser transformado em desdobramentos com os alunos. Acreditamos ser importante que o professor tenha uma base teórica ampla e boas vivências antes de realizar projetos diretamente com os alunos.

Por meio da frequência dos professores, relatos orais e avaliação dos encontros percebemos um maior interesse em participar das formações e das ações que compõem o projeto, o que consideramos um avanço qualitativo na perspectiva da valorização da formação continuada enquanto direito.

Temos como preocupação maior buscar atender as necessidades apontadas pelos professores durante as formações. Concluímos então, que todo o empenho em desenvolver um

projeto de formação continuada é válido para a construção de uma cultura de estudos. Um professor motivado terá mais facilidade de motivar seus alunos, buscar novas práticas e atividades, deixar fluir sua criatividade e a de seus alunos, e é isso que também buscamos em nossas formações além de informações e propostas bem embasadas para a vivência e crescimento nas trocas de conhecimento e experiências.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **LDBEN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996.

BOAL, Augusto. **A estética do oprimido.** Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

CORRÊA, Carlos Humberto Alves; CAVALCANTE, Lucila Inês Pessoa; BISSOLI, Michelle de Freitas (Orgs.). **Formação de professores em perspectiva**. Manaus: EDUA, 2016.

COSTELA, Antônio F. **Para apreciar a arte: roteiro didático**. São Paulo: Ed. Mantiqueira, 1997.

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

FERRAZ, Ângela. **Educação continuada de professores: um estudo das políticas da Secretaria Municipal de Educação de Campinas - 1983/1996**. Campinas-SP, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

KRIEGER, Elizabeth. **Descobrindo a música: ideias para a sala de aula**. 2ª edição. Porto Alegre: Sulina, 2007.

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

INSTITUTO ARTE NA ESCOLA. Disponível em: http://artenaescola.org.br/institucional/ Acesso: 23/10/2018 às 10h08.

MANAUS. **Decreto nº 2.682, de 26 de dezembro de 2013**. Dispõe sobre o Regimento Interno da Secretaria Municipal de Educação – SEMED e dá outras providências. Diário Oficial do Município de Manaus. Manaus, AM, 26 dez/2013. Ed. 3319. Ano XIV, p. 29-38. Disponível em: http://semed.manaus.am.gov.br/decreto-no-2-682-de-26-de-dezembro-de-2013/ Acesso: 10/10/2018 às 9h.

_____. **Convênio nº 012/2013**, celebrado em 25/06/13, constante no Processo nº. 2013/4114/4147/06131. Dispõe sobre o Termo de Convênio Técnica entre o Município de Manaus, através da SEMED e a Universidade do Estado do Amazonas – UEA. Diário Oficial do Município de Manaus. Manaus, AM, 25 de junho de 2013. Ed. 3198, p. 41. Disponível em file:///C:/Users/rmaia/Downloads/DOM%203198%2028.06.2013%20CAD%201.pdf Acesso em: 23/10/2018 às 11h43.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Arte, infância e formação de professores: Autoria e transgressão**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Programa de formação continuada Tapiri.** Departamento de Gestão Educacional. Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério. Manaus, 2014.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: perspectiva, 2010.

SCHAFER. R. Murray. **O ouvido pensante.** São Paulo: Fundação editora da UNESP, 1991.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: como ensinar.** Porto Alegre Artmed, 1998.

RODAS DE CONVERSA

Grupo de Trabalho
Políticas Educacionais

A ESCOLA NO ESPAÇO DA ARTE OU A ARTE NO ESPAÇO DA ESCOLA: ENCONTROS, ENTRELAÇAMENTOS, O ENTRE-LUGAR.

Iêda Maria Loureiro de Carvalho[1]– SE-PJF

Resumo
O texto apresenta reflexões sobre a Mostra Professor Também Faz Arte (Mostra), evento artístico integrado à formação continuada que objetiva valorizar, potencializar e recriar saberes e fazeres no campo da Arte em interface com a Educação, envolvendo professores de Arte em diálogo com professores de outras áreas. Baseado principalmente nas ideias de Antônio Nóvoa e Luciana Loponte, analisa as contribuições da Mostra na construção coletiva de uma política educacional, no enfrentamento dos equívocos relativos à presença da Arte na escola e no despertar do sentir/pensar/fazer em Arte dos professores, por meio da articulação entre a escola e a instituição artística; do incentivo a que a vivência pessoal nos territórios da Arte contamine a atuação profissional; do reconhecimento e valorização de professores e alunos como produtores e divulgadores de cultura.
Palavras-chave: Arte/Educação. Formação continuada. Política educacional.

Introdução

Em 2019 a Mostra Professor Também Faz Arte[2] (Mostra), chega à sua 15ª edição, consolidando-se como evento artístico entrelaçado à formação continuada, configurando-se como espaço de divulgação, defesa e afirmação da necessária interlocução entre Educação e Arte, entre professores e artistas, entre escolas e espaços culturais. Como participante/coordenadora de todas as edições desse projeto, apresento considerações a partir do lugar de professora de Arte e também de membro da equipe gestora da Secretaria de Educação de Juiz de Fora[3].

[1] Doutora em Filosofia e Ciências da Educação (Universidade Santiago de Compostela); Especialista em Arte, Educação e Multimídia (UFAM); Graduada em Licenciatura em Educação Artística (UFRJ); Gerente do Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação da Secretaria de Educação de Juiz de Fora; professora do curso Tecnologia em Produção Cênica da Faculdade Machado Sobrinho. E-mail: ie.ie@uol.com.br

[2] Disponível em: <https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=62421>. Acesso em 10/06/2019.

[3] Atualmente Gerente do Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação (DPPF), da Subsecretaria de Articulação das Políticas Educacionais (SSAPE).

A primeira edição da Mostra[4] se deu em 2005, a partir de ideias que brotaram, nesse mesmo ano, nas reuniões com professores de Arte e também nos encontros do projeto Sensibilização Criativa[5]. Esse projeto, desenvolvido em duas escolas, com professores de todas as áreas, articulava experiências de fruição em visitas a espaços culturais (museu e teatros) e oficinas que promoviam o contato com diferentes linguagens artísticas, a exploração de várias formas de comunicação e de expressão, além da vivência de processos criativos por meio de sons, imagens, gestos, palavras ou movimentos. O objetivo era provocar inquietações e brechas que abrissem caminho para outras práticas pedagógicas e possibilitassem novos olhares para a própria docência. Como afirma Ostrower,

> Criar representa uma intensificação do viver, um vivenciar-se no fazer; e, em vez de substituir a realidade, é a realidade; é uma realidade nova que adquire dimensões novas pelo fato de nos articularmos em nós, e perante nós mesmos, em níveis de consciência mais elevados e mais complexos. Somos, nós, a realidade nova. Daí o sentimento do essencial e necessário no criar, o sentimento de um crescimento interior, em que nos ampliamos em nossa abertura para a vida. (OSTROWER, 1987, p. 28).

Nas reuniões, os professores de Arte se apoiavam mutuamente no estudo e na construção de um arcabouço teórico metodológico que subsidiasse as aulas, e também discutiam as propostas artísticas que poderiam se erguer nas escolas, buscando conexões entre estas, a fim de criar um trabalho em rede. Naquela época, de forma recorrente, os professores lamentavam a carência de espaços e materiais específicos, assim como os equívocos de entendimento em relação à Arte/Educação. Segundo eles, na comunidade escolar ainda havia a expectativa de que as aulas de Arte pudessem acalmar os alunos, como momentos de lazer, e estariam a serviço de outras disciplinas (ilustrar ou dramatizar textos, por exemplo), ou serviriam para reproduzir enfeites e ensaiar coreografias que animariam as festas.

Nos encontros com os participantes dessas tertúlias - oficinas e reuniões - identificamos diferentes relações com o campo da Arte. Quanto aos docentes de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, História, Matemática, Geografia, Ciências e Educação Física, alguns pareciam distanciados da Arte, falando superficialmente de literatura ou de espetáculos de dança, de música ou de teatro e, menos ainda, de visitas a museus ou galerias. Mas havia os que

[4] Disponível em: <https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=4875>. Acesso em 10/06/2019.

[5] Disponível em: <https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=3511>. Acesso em 10/06/2019.

declaravam gostar de escrever, desenhar, fotografar, tocar teclado ou violão, ressaltando isso ser apenas um hobby. Quanto aos professores de Arte, surgiam indícios de que, talvez, para uns, as demandas da docência estivessem impedindo ou reduzindo suas próprias experiências estéticas e poéticas, adormecendo a imaginação e a criatividade, encobrindo as práticas autorais vivenciadas na formação inicial em Arte. Ao mesmo tempo, outros professores mantinham uma produção artística, expondo em galerias, publicando contos ou poemas, integrando companhias de dança, tocando em bandas de rock, cantando em corais ou atuando em peças teatrais. Uns aparentavam desânimo, enquanto outros demonstravam entusiasmo.

Desses encontros emergiram desafios. Como esclarecer os equívocos relativos à presença da Arte na escola e contribuir para o reconhecimento da necessária interface Educação e Arte? Como impedir que as demandas do dia a dia nas escolas neutralizem o sentir/pensar/fazer em Arte dos professores de Arte?

Tornar a Arte mais próxima dos docentes de outras áreas do conhecimento contribuiria para um melhor entendimento sobre a importância e o papel da Arte na escola? A produção artística dos próprios professores poderia impulsionar a formação de outros professores?

Então, com mais dúvidas que certezas, arriscamos propor uma mostra de trabalhos produzidos por docentes. A Mostra Professor Também Faz Arte sempre esteve articulada ao Grupo de Estudos Arte e Cultura[6] e às oficinas[7] desenvolvidas no Centro de Formação do Professor (CFP), mantendo o objetivo de valorizar, potencializar e recriar saberes e fazeres no campo da Arte em interface com a Educação, envolvendo professores de Arte em diálogo com professores de outras áreas. Para Eisner (2009, p. 15) "as formas de pensar que as artes estimulam e desenvolvem são muito mais apropriadas para o mundo real em que vivemos, do que as caixas limpas, corretamente anguladas, que nós utilizamos nas nossas escolas em nome do melhoramento da escola".

A Mostra é composta de apresentações de teatro, dança, música e audiovisual, além de uma exposição de artes visuais e de literatura; é realizada anualmente no Centro Cultural Bernardo Mascarenhas[8], durante duas ou três semanas do mês de outubro (aproveitando para

[6] Esse Grupo de Estudos estabeleceu-se em 2006 a partir das reuniões com professores de Arte (artes visuais, dança, música e teatro) realizadas em 2005. Os encontros mensais acontecem até hoje.

[7] Conjunto de 25 oficinas oferecidas de 2006 a 2018 (em média 4 oficinas por ano) envolvendo Artes Visuais, Teatro, Música (canto coral, musicalização, método O Passo), Leitura e Contação de Histórias, criação e confecção de bonecos e oficinas de sensibilização.

[8] Em algumas edições houve apresentações também no teatro da Praça CEU e no Parque do Museu Mariano Procópio.

comemorar com Arte o "Dia do Professor"). Docentes de todas as áreas, da Educação Básica ou Superior, das redes pública ou privada, são convidados a criar e expor suas produções. A reunião e divulgação desses trabalhos é a celebração da diversidade. Não há um tema específico, não se privilegia um estilo, formato, técnica ou material, não há qualquer espécie de seleção. Mas isso não significa um *nonsense*, uma vez que, justamente por seu caráter aberto, a Mostra oferece leituras variadas ao público e aos próprios autores. Tal como no texto de apresentação da 33ª Bienal de São Paulo (FUNDAÇÃO BIENAL DE SÃO PAULO, 2018, p. 21), também "assumimos que qualquer obra criada para ser vista, ouvida, tocada ou percebida de algum modo pode ser objeto de atenção". Incluímos todos os trabalhos inscritos, sem classificá-los, convidando a todos - os que expõem/apresentam e os espectadores - "a pensar sobre o que pode ser arte e em que lugar ela pode estar" (FUNDAÇÃO BIENAL DE SÃO PAULO, 2018, p. 22).

A primeira edição da Mostra contou com a participação de 34 professores (21 com trabalhos em artes visuais, 11 em literatura e 2 em música). Na 14ª edição, em 2018, participaram 106 professores (37 com trabalhos em artes visuais, 27 em teatro, 16 em dança, 13 em literatura, 9 em música e 4 em audiovisual).

E assim, buscando reinvenções na docência, o projeto prossegue sempre se perguntando: "que potência a arte e a experiência estética têm para desacomodar, desalojar certezas de docentes de Arte, Matemática, Português, Pedagogia, História ou qualquer outra área? Que espectadores-criadores podemos ser?" (LOPONTE, 2010, p.26).

Desenvolvimento

Apesar de todos os esforços e de algumas conquistas, aproximar a Arte da Educação continua sendo uma peleja. Transpor a linha que aparta Educação e Arte não é fácil. Mesclar o que tradicionalmente muitos acreditam ser próprio da escola com o que tantos outros percebem como exclusividade do campo da Arte é um grande desafio. O preconceito ou a desinformação vem de ambos os lados. Sempre temos que justificar e defender a Mostra ao solicitarmos a reserva de uma galeria ou de um teatro, assim como quando divulgamos o projeto nas escolas. Uma mostra de Arte com obras de professores? Por que docentes querem expor seus trabalhos em espaços consagrados aos artistas? Por que não se apresentam na escola mesmo? O que professores têm para mostrar? A produção dos educadores é realmente artística? A Mostra não tem curadoria? Vai ter público para essa Mostra? O que isso tem a ver com o fazer pedagógico?

Essas são perguntas recorrentes, às quais, desde 2005, um grupo de professores – que cresce continuamente – tem respondido com suas criações.

Poemas, fotografias, encenações, desenhos, canções, esculturas, vídeos, coreografias, pinturas, dentre outros, são nossos meios de resistência e de ocupação de espaços físicos e simbólicos. Como disse o professor de História Jorge Lenzi, que expôs seu poema "País Baldio" na 1ª Mostra: "É muito importante ter a oportunidade de expor meu trabalho, ainda mais quando não se faz parte da elite literária"[9]. E a professora de Língua Portuguesa, Shirley Ferreira, integrante da Mostra de 2015, reforça essa ideia ao afirmar: "É o terceiro ano que exponho trabalhos na Mostra. É uma forma de valorizar os professores, mostrar o que somos capazes de produzir e o quanto somos bons"[10]. Ela expôs "Perspectiva do Morro da Boiada", uma composição visual em madeira, rolhas, giz de cera e guache que faz referência ao antigo nome do Bairro Santo Antônio, no qual se localiza a escola em que trabalha.

Com bravura e ousadia, anualmente ultrapassamos os muros das escolas para compartilhar nossas poéticas e instigar nos espectadores – e em nós mesmos – novos olhares para a docência. Acordamos a curiosidade e a disposição ao risco da criança levada que ainda existe em nós, para nos aventurarmos prazerosamente em novas trilhas, diferentes formas de caminhar, descobertas, construções e desconstruções inusitadas que desafiam o profissional que somos a se reinventar e a contaminar seus pares com a coragem de questionar conceitos cristalizados, e de experimentar novas ações. E quando isso acontece, parece até que ouvimos alguém dizer: "Ah, esse(a) menino(a) arteiro(a)!". Por isso intitulamos Professor Também Faz Arte. Desejamos que a poética e a travessura se misturem, ressaltando

> Que não há aqui a busca por um educador mais "sensível e adocicado" pelas vias da arte. É preciso cuidado ao ler as palavras e pensar no que já aprendemos e pensamos sobre elas. É da arte provocadora, zombeteira, embriagadora de que falamos aqui [...]. (LOPONTE, 2010, p 26).

E ao incluir uma mostra de arte no trabalho de formação de uma rede municipal de ensino, a questão que nos impulsiona é "se podemos, de alguma forma, recuperar esse sentido

[9] Matéria disponível em <https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=4875>. Acesso em 26/07/2019.

[10] Matéria disponível em <https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=51820>. Acesso em 20/07/2019.

de arte como canal de experiência e de comunicação, como lugar em que podemos vivenciar algo novo e aprender com a experiência ali vivida" (PÉREZ-BARREIRO, 2018, p. 28).

Em 2012, o professor de dança (e também dançarino) Anísio Basílio criou um trabalho com outros docentes da sua escola, composto de samba, bolero e forró. Após a apresentação ele comentou: "essa Mostra possibilita que professores de outras disciplinas entrem no mundo da Arte, quebrem a rotina e levem para a sala de aula essa articulação interdisciplinar que só tem a acrescentar na formação da criança"[11]. A pedagoga Fabíola Scafutto, participante da Mostra em 2015, revelou que a experiência foi muito importante para seu aprendizado enquanto professora alfabetizadora: "passamos a ter um olhar diferenciado sobre o nosso próprio trabalho e sobre outras possibilidades de exercer nossa função em sala de aula, por meio da arte"[12]. Segundo Martins e Picosque (2012, p. 126) "adentrando na ambiência criadora da invenção somos forçados a pensar, a inventar problemas que desconcertam nossas percepções e sensações, nos impondo a necessidade de descobrir em nós mesmos novos modos de olhar, pensar, sentir, agir".

Em 2010, o professor de Arte (e também artista visual, ator e diretor teatral) Henrique Simões participou da Mostra pela primeira vez, expondo duas gravuras. Ele informou que "Inventário do (meu) lixo" remete "à coleta de objetos e materiais que em um primeiro momento não teriam utilidade, mas um olhar mais apurado sobre eles sugere algo" e que "Mandala X" retrata a imagem utilizada na meditação. Para ele, "a transcendência também é uma das questões da arte. É uma busca pela organização do mundo espiritual e mental". Simões também apresentou um trabalho cênico composto pelos textos "Poema de Sete Faces", "Declaração em Juízo" e "Oito em Um" de Carlos Drummond de Andrade. Sobre sua participação, o professor declarou: "foi uma troca de energia com o público muito positiva. O evento proporciona momentos muito ricos"[13]. As falas desses professores ratificam o pensamento de Nogueira (2010, p.10), que considera "fundamental [...] ter em mente o potencial transformador da Arte e, por conseguinte, sua centralidade em um projeto de formação de professores para uma sociedade que se quer transformada".

[11] Matéria disponível em: <https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=36040>. Acesso em 20/07/2019.
[12] Matéria disponível em: <https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=51970>. Acesso em 20/07/2019.
[13] Matéria disponível em:<https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=26333>. Acesso em 20/07/2019.

Antônio Nóvoa (2009, p. 15 e p. 16) alerta para a necessidade dos sistemas de ensino se abrirem às novas ideias e propõe: "em vez da homogeneidade e da rigidez, a diferença e a mudança. Em vez do transbordamento, uma nova concepção da aprendizagem." Porém, as novas ideias só chegam às salas de aula quando os professores conseguem transformar suas práticas, e isso depende da formação continuada.

Nóvoa (2017, p. 1116) aventa a possibilidade de "construir um 'entre-lugar', um lugar de ligação e de articulação entre a universidade, as escolas e as políticas". Que seja "um lugar de entrelaçamentos" em que "momentos de forte pendor teórico nas disciplinas e nas ciências da educação" se alternem com "momentos de trabalho nas escolas, durante os quais se levantam novos problemas a serem estudados através da reflexão e da pesquisa" (NÓVOA, 2017, p. 1116). Além disso, que seja "um lugar de encontro", o que não significa apenas levar as escolas à universidade ou trazer a universidade até a escola, "mas sim de construir um novo lugar, em conjunto, em colaboração, valorizando os conhecimentos e as experiências de todos". (NÓVOA, 2017, p. 1116).

O contato com a profissão é o eixo de qualquer formação profissional, ou seja, para formar médicos é necessária a presença de outros médicos, e a vivência dos hospitais, clínicas e postos de saúde. Igualmente, para formar professores é indispensável a presença de outros professores, e a vivência das salas de aula e outros espaços escolares (NÓVOA, 2017).

A Mostra, então, encontra respaldo em Nóvoa (2009, 2017) ao enfatizar que na formação do professor – não só, mas, principalmente, o de Arte – é imprescindível a interlocução com a própria Arte e a vivência das instituições artísticas. Como assegura Almeida (2010, p. 19), "a sensibilidade, sobretudo em relação a experiências de apreciação artística da música, da dança, do teatro, das artes visuais e do cinema, também constitui os saberes docentes".

E com o intuito de ampliar a vivência das instituições artísticas e expandir o espaço de formação, em 2009 a Mostra se desdobra e dá origem à Mostra Estudantil de Arte[14] (MEA), realizada no mesmo período e local[15] em que ocorre a mostra de trabalhos dos docentes.

A MEA tem, entre seus objetivos, o de conferir visibilidade ao trabalho artístico-pedagógico realizado pelos professores – com seus alunos, durante as aulas de arte nas escolas

[14] Disponível em: <https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=22196>. Acesso em 15/06/2019.

[15] Os trabalhos dos professores e os dos alunos ficam expostos no CCBM, porém em galerias distintas. Assim também as apresentações cênicas, que ocorrem em horários diversos.

da rede municipal –, valorizar a estética e a poética nos processos de ensino e de aprendizagem, e promover intercâmbios entre professores, entre alunos, entre alunos e professores, e entre estes e o público em geral. A MEA agrega trabalhos de estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, inclusive EJA, com uma programação composta de exposição e apresentações cênicas.

Na primeira edição da MEA reunimos 31 escolas, com a apresentação de 20 trabalhos de artes visuais, 9 de teatro/contação de histórias, 7 de música e 1 de dança, com o envolvimento de aproximadamente 930 alunos. Já a 10ª edição, em 2018, contou com a participação de 61 escolas e aproximadamente 4.500 estudantes. Foram expostos 53 trabalhos em artes visuais em três galerias do Centro Cultural Bernardo Mascarenhas (CCBM) e 80 trabalhos envolvendo as linguagens da música, do audiovisual, da dança e do teatro/contação de histórias no Teatro Paschoal Carlos Magno.

A articulação das duas Mostras possibilita entrelaçamentos poéticos entre docentes e discentes, como aconteceu em 2013, numa instalação na qual a professora Norma Marcheto fundiu a sua própria obra com a produção dos seus alunos. A referência para o trabalho foi a artista francesa Mademoiselle Maurice[16], que trabalha com origami (dobraduras em papel), criando coloridas intervenções em muros, paredes e outros espaços. Atuando em três escolas, a professora propôs às turmas de Educação Infantil um trabalho de pintura sobre papel e às turmas de sexto ao nono ano do Fundamental, das outras duas escolas, um trabalho de dobradura e recorte (kirigami) naqueles papeis pintados pelas crianças da Educação Infantil. Isso resultou na criação de um trajeto composto de 11.247 flores de papel de diversos tamanhos, cores e modelos, que começava na parede do térreo do CCBM, onde estava a Mostra Estudantil de Arte, passava pela escada que levava ao segundo andar, e se encontrava com as flores de cerâmica, criadas na técnica Raku[17], obra da própria professora, intitulada "Soma de Todas as Cores"[18], que fazia parte da Mostra Professor Também Faz Arte.

Diante do exposto, acreditamos que a Mostra Professor Também Faz Arte - com a Mostra Estudantil de Arte - caracteriza-se como um "entre-lugar", um espaço de ligação e articulação entre a escola e a instituição artística. Quem se apresenta na Mostra? O

[16] Disponível em:<https://www.mademoisellemaurice.com/en/>. Acesso em 29/07/2019.

[17] Técnica que consiste em queimar peças vidradas até cerca de 980º C quando então são retiradas do forno ainda incandescentes e colocadas dentro de uma câmara de redução. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/lacad/patioraku.html>. Acesso em 29/07/2019.

[18] Matéria disponível em: <https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=41992>. Acesso em 20/07/2019.

professor/artista ou o artista/professor? Encontramos vestígios da docência nos trabalhos apresentados, e estes, por sua vez, provocam marcas artísticas nas performances didáticas nas escolas. Além disso, ao levar o trabalho de professores (e de seus alunos) para as galerias ou para os teatros, levamos também outros professores, alunos, pais e demais membros da comunidade escolar, que se sentem motivados a conhecer e a frequentar as instituições de Arte. Gradativamente, esses espaços vão se incorporando às referências dessas pessoas.

A Mostra pode ser também "um lugar de entrelaçamentos", que convida professores a permitirem que a vivência pessoal nos territórios da Arte contamine a atuação profissional, suscitando novas questões teóricas e metodológicas no campo da Arte/Educação. Além disso, seu formato propõe-se a ultrapassar as categorizações tradicionais da escola, acolhendo as hibridações próprias da contemporaneidade e valorizando as misturas: de linguagens, temas, técnicas e materiais; de trabalhos de professores e de alunos; de estudantes crianças, adolescentes e adultos; de escolas.

E a Mostra pode ser, ainda, "um lugar de encontro". Ao oportunizar a exposição e a apresentação de trabalhos do professor (e de seus alunos) no mesmo espaço em que expõe e se apresenta o artista, acreditamos na possibilidade de construção de processos colaborativos de reconhecimento e de valorização dos conhecimentos e das experiências de ambos como produtores e divulgadores de cultura. Como nos falou Tatiana Almeida, professora de dança (e também bailarina), após apresentar a intervenção artística "4 pés?" na Mostra de 2012: "Dá vontade de beber em outras fontes. A gente percebe o quanto é importante estar em espaços artísticos para aprimorar e produzir cada vez mais"[19].

Para Andrea Borges, Subsecretária de Articulação das Políticas Educacionais, a Mostra traz grande contribuição, pois "é o momento em que as pessoas estão juntas, tendo a Arte como frente na movimentação das emoções e das sensibilidades, e isso é fundamental para que uma comunidade se constitua"[20].

Considerações finais

[19] Matéria disponível em <https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=36040>. Acesso em 27/07/2019.

[20] Matéria disponível em https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=58795>. Acesso em 27/07/2019.

O que podemos dizer, hoje, sobre os desafios que nos motivaram a criar a Mostra Professor Também Faz Arte?

O registro de 527 participantes na Mostra ao longo desses anos - sendo que muitos desses em mais de uma edição - sugere que, apesar das demandas do dia a dia, há profissionais que preservam suas vivências poéticas e esse sentir/pensar/fazer em Arte se entranha nas práticas pedagógicas, podendo contaminar e transformar esteticamente o cotidiano escolar.

Ao longo dos anos, observamos a ampliação do espaço/tempo da Arte em muitas escolas e acompanhamos transformações no trabalho, tais como o surgimento de parcerias interdisciplinares e de propostas pedagógicas referenciadas na própria Arte. Além disso, o envolvimento das escolas nos projetos propostos pela Secretaria de Educação (SE) demonstra a crescente valorização dessa área do conhecimento. Tudo isso indica uma compreensão, por parte da comunidade escolar, dos princípios da Arte/Educação.

Além da Mostra Professor Também Faz Arte e da Mostra Estudantil de Arte, a SE lançou o Literatudo[21] (2010), um projeto de incentivo à leitura que propõe interlocuções entre literatura e as artes visuais, a dança, a música, o teatro, o audiovisual e a contação de histórias. De 2010 a 2013 houve o Ciranda das Artes[22], um projeto que promovia a ida de artistas às escolas para dialogarem com os estudantes sobre processos de criação, linguagens artísticas, materialidades, técnicas, estilos, dentre outros temas. Em 2012 foi criado o Dança da Escola no Calçadão[23], uma intervenção artística realizada por estudantes na principal rua de pedestres da cidade. E em 2016 foi proposto o Encontro de Teatro das Escolas Municipais[24], que possibilita a apresentação de trabalhos em processo e a discussão sobre eles. Há que se registrar, também, a formação continuada que inclui os Grupos de Estudo Dinamização da Leitura na Escola[25] e o

[21] Disponível em: <https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=25858> . Acesso em 30/06/2019.
[22] Disponível em: <https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=24185>. Acesso em 30/06/2019.
[23] Disponível em: <https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=64370>. Acesso em 29/06/2019.
[24] Disponível em: <https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=54989>. Acesso em 29/06/2019.
[25] Disponível em: <https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=23713>. Acesso em 29/06/2019.

Arte e Cultura[26], além dos cursos e oficinas que deram origem aos corais EmCanto e Cantoria[27] (2007 a 2015), e ao grupo Caravana de Histórias[28] (desde 2013), todos formados por professores.

Acreditamos que o estabelecimento, em março de 2019, do Programa Arte/Educação da Rede Municipal - que reúne e articula os projetos e ações de formação citados -, evidencia o reconhecimento do trabalho que vem sendo realizado nas escolas e a intenção de preservá-lo como uma política educacional do município que vem se constituindo coletivamente.

No entanto, apesar das conquistas, há muito por fazer. Precisamos alcançar as 40 escolas[29] que não se envolvem nos projetos anteriormente citados e esclarecer os equívocos persistentes. Ainda nos deparamos, por exemplo, com fileiras de desenhos padronizados simplesmente alusivos a datas comemorativas ou com apresentações cênicas em que estudantes apenas executam gestos e falas mecanicamente ensaiados. E vários professores declaram ainda ter que se justificar perante os colegas pelo "barulho", pela "sujeira" ou pela movimentação incomum dos alunos durante as aulas de Arte.

Mas isso não nos desanima. Pelo contrário, nos instiga a intensificar nossas ações: investir nos encontros, no trabalho coletivo e no intercâmbio de ideias; promover a formação continuada com professores, e não para professores, respeitando e valorizando os saberes e fazeres artísticos e pedagógicos construídos; conquistar territórios e possibilitar que as produções artísticas de docentes e discentes extrapolem o espaço escolar, envolvam a comunidade, provoquem novas interlocuções e voltem ressignificadas para a escola, retroalimentando as criações seguintes. Mantemo-nos alertas no movimento de afirmação e resistência da Arte/Educação.

[26] Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=24099> . Acesso em 29/06/2019.
[27] Disponível em: <https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=23509> acesso em 29/06/2019.
[28] Disponível em: <https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=57455> acesso em 29/06/2019.
[29] A Rede Municipal de Juiz de Fora é composta por 101 escolas que atendem Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Referências

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. A cultura na formação de professores. In: BRASIL, Ministério da Educação. In: **Formação cultural de professores** - ISSN 1982 - 0283 - Ano XX boletim 07 - Junho 2010. Disponível em: <https://www.academia.edu/8738170/Forma%C3%A7%C3%A3o_cultural_de_professores_Ano_XX_boletim_07_-Junho_2010>. Acesso em 06/06/2019.

EISNER, Elliot E. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2, pp.5-17, Jul/Dez 2008. Disponível em:

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf>. Acesso em 05/06/2019.

FUNDAÇÃO BIENAL DE SÃO PAULO. **33ª Bienal de São Paulo**: afinidades afetivas: convite à atenção. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2018.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Experiências estéticas e linguagens artísticas - Inquietudes e experiências estéticas para a educação. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Formação cultural de professores** - ISSN 1982 - 0283 - Ano XX boletim 07 - Junho 2010. Disponível em:<https://www.academia.edu/8738170/Forma%C3%A7%C3%A3o_cultural_de_professores_Ano_XX_boletim_07_-Junho_2010>. Acesso em 06/06/2019.

MARTINS, Mirian Celeste e **PICOSQUE**, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos da cultura**. 2 ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

NOGUEIRA, Monique Andries. Formação Cultural: questões teóricas. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Formação cultural de professores** - ISSN 1982 - 0283 - Ano XX boletim 07 - Junho 2010. Disponível em: <https://www.academia.edu/8738170/Forma%C3%A7%C3%A3o_cultural_de_professores_Ano_XX_boletim_07_-Junho_2010>. Acesso em 06/6/2019.

NÓVOA, Antonio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. In: **Cadernos de Pesquisa** v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/474099>. Acesso em 13/06/2019.

___. **Educação 2021:** Para uma história do futuro. Universidade de Lisboa. 2009. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232_1681-5653_181-199.pdf>. Acesso em 05/05/2019.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

PÉREZ-BARREIRO, Gabriel. **33ª Bienal de São Paulo**: afinidades afetivas: convite à atenção. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2018.

INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: UMA EXPERIÊNCIA ETNOGRÁFICA NO CURSO DE ARTES VISUAIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA

Fabiano Ferreira Lucena[1] – UFRR
Luís Müller Posca[2] – UFRR

Resumo
Esse artigo etnográfico objetiva narrar sobre meu processo de inclusão no curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Roraima - UFRR, minhas dificuldades e desafios enquanto pessoa com necessidades especiais. Busco compartilhar minha história visando conscientizar as pessoas do que de fato acontece na vida de uma pessoa com deficiência quando se trata da inclusão no ensino superior e para que de certa forma sirva de incentivo para as que fazem parte do mesmo grupo que eu. Tal pesquisa além do relato escrito produziu um vídeo etnográfico sobre a temática como trabalho de conclusão de curso. A verdade é que muito se diz, mas pouco se faz para que se possa garantir a aplicação dos nossos direitos na forma da lei enquanto parte das minorias. Essa pesquisa também sugere uma reflexão sobre como é a inclusão de uma pessoa com deficiência na academia. E como o encontro com a Arte foi essencial para vencer nessa caminhada pelo ensino superior.
Palavras-chave: Inclusão. História. Memórias. Vídeos etnográficos.

Introdução

Desde minha educação básica, sempre tive afinidade no que diz respeito à arte, apesar de muito limitada nos meus anos enquanto estudante durante o ensino fundamental quando fui para o ensino médio decidi que queria ser professor, foi quando resolvi que iria cursar Artes Visuais, depois de quatro tentativas finalmente consegui ingressar na UFRR, mas esse foi só um dos muitos obstáculos pelos quais eu passei para finalmente adentrar ao Ensino Superior, logo no início do curso percebi que não seria exatamente aquilo que eu havia imaginado, quando decidi prestar vestibular, confesso pensar que seria mais fácil no sentido de praticidade do curso, pois tenho dificuldades com a leitura e a escrita. O primeiro momento foi o mais difícil de todos,

[1] É Licenciado em Artes Visuais pela Universidade Federal de Roraima - UFRR. asp_fabiano@hotmail.com
[2] É doutorando em Artes Visuais pela Universidade de Brasília – UNB, Mestre em Artes pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU e Professor efetivo do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Roraima - UFRR. luis.mp@msn.com

estava evidente que a Universidade não estava preparada para receber alguém com necessidades educacionais especiais, mas ainda assim decidi continuar porque lutei muito para conseguir ingressar no curso que eu tanto queria e desistir não fazia parte de meus planos assim como não faz até hoje.

Acredito, que é muito importante para que a inclusão de fato ocorra no ensino superior, que os professores tenham um olhar diferenciado para seus alunos, os conheçam e saibam das suas dificuldades, e que isso possa se refletir em seus métodos avaliativos. Sobre a inclusão de P.c.D., no curso de Artes, tenho percebido que há muitas coisas que podem melhorar ao se receber um aluno como eu. Acredito que não basta oferecer uma vaga a este aluno e espaço físico se não houver estímulos e um olhar que acompanhe o desenvolvimento das habilidades do acadêmico, como afirma Rodrigues (2004, p. 10): "A responsabilidade exclusiva do estudante pela sua aprendizagem é, mais uma vez, uma dificuldade para a igualdade de oportunidades". Esse é um dos fatores, que falta em geral nos cursos do ensino superior ao receber este aluno com deficiência.

Relato também, as dificuldades e descobertas através da arte através de memórias, vivências, imagens que fizeram parte dessa trajetória fazendo um breve relato sobre a importância da arte para que eu pudesse superar minhas dificuldades. Além disso, busco contextualizar o conceito de etnografia, sua metodologia de forma clara e objetiva e o que se espera de um vídeo etnográfico e como isso se encaixou dentro da perspectiva da minha pesquisa e seu respectivo processo de criação e edição.

Vídeos etnográficos

A palavra *"etnografia"* deriva da união de dois vocábulos gregos: **ethnos** (que significa "povo") e **graphein** (que significa "grafia", "escrita", "descrição", ou melhor, "estudo descrito"). Logo, etimologicamente, a etnografia é o estudo descrito de um povo.

Note-se que dizemos *"de um povo"* e não *"do povo"*, pois aqui o termo *"povo"* não é usado no seu significado social (isto é, não se refere a uma camada social, a uma classe social) mas sim significando um conjunto de indivíduos unidos entre si por laços comuns de ordem de raça, histórica, cultural, religiosa, social, etc. (VIDAL, 2009).

Para Geertz *apud* Larchert (2017 p.02), o que define a etnografia "é o esforço intelectual que ela representa: um risco elaborado para uma descrição 'densa' da realidade". É procurar

entender um grupo particular e os significados imediatos de perspectivas do que ele faz. A descrição densa, portanto, é o registro do que é singular e circunscrito àquele universo e contribui para o entendimento de que a cultura é um sistema de significados mediadores entre as estruturas sociais e a ação humana (GEERTZ *apud* LARCHERT, 2017).

Para Spradley *apud* Santos; Gomes (2013, p. 03), etnografia é o trabalho de descrever uma cultura, sendo o objetivo do investigador etnográfico compreender a maneira de viver do ponto de vista dos seus nativos. E, apesar deste tipo de aproximação ser usual dos antropólogos que procuram estudar sociedades primitivas e culturas exóticas, Spradley sugere que ela é uma ferramenta útil para a compreensão do modo como outras pessoas vêm a sua experiência, devendo ser encarada mais como uma ferramenta que permite aprender com as pessoas, do que um utensílio para estudar essas pessoas. Essa observação corrobora com aquilo que é citado por Fino *apud* Bogdan e Taylor (2012, p. 04), um tipo de investigação que se caracteriza por um período de interações sociais intensas entre o investigador e os sujeitos, no ambiente destes, sendo os dados recolhidos sistematicamente durante esse período de tempo, e mergulhando o observador pessoalmente na vida das pessoas, de modo a partilhar as suas experiências.

Existe, pois, uma diferença de enfoque, a etnografia, quando utilizada para o estudo da cultura e da sociedade, e quando passa a ser usada para pesquisa em educação, o que faz com que certos requisitos da etnografia não necessitem ser cumpridos pelos investigadores quando se der no campo educacional. Requisitos sugeridos por Wolcott *apud* André (2005, p. 24), como por exemplo, "uma longa permanência do pesquisador em campo, o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais na análise de dados". O que se tem feito pois é uma adaptação da etnografia à educação, o que nos leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito. Fazer uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos, considera-se que tal trabalho pode ser caracterizado como do tipo etnográfico em educação seja ele escrito ou audiovisual. Na realização de um filme/vídeo, seja ele ficcional, documentário ou etnográfico, vem sempre implícita a ideia de que uma história deve ser contada, história no sentido amplo, de uma narrativa que permita, através de sua estrutura, a compreensão de determinados conceitos, hábitos, valores, técnicas, comportamentos, modos de ser e de pensar de uma cultura. Enquanto na linguagem escrita esta narrativa toma forma basicamente através da escolha de palavras, da combinação entre elas e da pontuação utilizada, que confere ritmo ao texto, na linguagem audiovisual a narrativa é construída não apenas com

palavras, escritas e faladas, mas também com sons, cores, enquadramentos, velocidades de imagem e, mais importante, através da combinação de todos estes elementos em sequências de imagens que vão sendo colocados lado a lado (HARTMANN, 2008).

Como conclui Gauthier *apud* Hartmann (2008, p. 04), a filmagem é um momento decisivo para o documentário. Segundo ele, esta não garante a qualidade de um filme, mas ao menos a autenticidade de sua relação com o real. Não garante o acesso ao real, mas dá conta de um desejo de chegar a ele. No que diz respeito a potencialidade cognitiva, o audiovisual, na compreensão de aspectos inatingíveis pela abordagem verbal ou escrita, explora uma possibilidade extremamente rica daquilo que se quer transmitir ao receptor.

É portanto, através da produção de um vídeo etnográfico, que decidi contar minha história e experiências enquanto parte de um grupo que vive em constante luta por inclusão e aceitação, depois de muito pensar cheguei à conclusão que um vídeo seria a melhor forma de trabalhar esse processo de escrita de mim mesmo, autobiografia. Nesse sentido busquei tornar o vídeo o mais real possível uma vez que fui, o objeto de minha própria pesquisa. Na sequência irei descrever toda minha etnografia. Além disso, descrevo também o processo de produção e edição do vídeo etnográfico criado pelo/sobre o Fabiano Lucena.

A etnografia do Fabiano Ferreira Lucena

Aqui, irei relatar minha história desde meu nascimento até os dias atuais, enquanto parte de um grupo das minorias, que constantemente buscam espaço e aceitação em uma sociedade preconceituosa e que por vez nos julgam incapazes de fazer algo que uma pessoa dita "normal", faz, mas isso não passa de um grande erro, a prova disso é que estou prestes a concluir minha graduação em Artes Visuais.

"Na linguagem escrita esta narrativa toma forma basicamente através da escolha de palavras, da combinação entre elas e da pontuação utilizada, que confere ritmo ao texto" (HARTMANN, 2008). Nesse sentido, apresento agora minha etnografia escrita.

Eu sou Fabiano Lucena, tenho 34 anos e sou P.c.D - Pessoa com Deficiência[3]. Eu nasci no dia 18/06/85, de parto natural, em casa por uma decisão dos meus avós. Nos primeiros meses de vida minha mãe percebeu algo estranho, pois eu era um bebê muito irritado, transpirava muito e tinha problemas para dormir. O meu desenvolvimento motor se deu de forma rápida pois, aos seis meses, comecei a engatinhar e aos nove meses já tinha começado andar, mas

[3] Encefalopatia crônica – Dificuldade de aprendizagem, na leitura e na fala.

como tudo não são flores, meu desenvolvimento cognitivo não foi tão rápido, minhas palavras demoraram a sair e apenas com um ano e nove meses foi que consegui pronunciar as palavras papai e mamãe com muita dificuldade, não gostava de dormir e nem de falar. Aos 5 anos a minha fala começou a se desenvolver melhor e aos poucos fui aprendendo a falar.

As minhas atividades escolares começaram aos 5 anos quando fui colocado na pré-escola, mas tinha muitas dificuldades em aprender, então fui levado ao médico para descobrir o motivo da minha não aprendizagem. Fui diagnosticado com encefalopatia crônica. Saí da pré-escola com 7 anos, mas quando cheguei na primeira série do ensino regular fui para uma turma especial, pois não conseguia passar de ano, fiquei na 1° série por 9 anos e aos 16 anos consegui passar para a 2° série e só consegui concluir meu ensino fundamental aos 21 anos. Aos 22, entrei no ensino médio e conclui com 25 anos, após este período eu comecei a tentar o vestibular para Artes Visuais, para assim realizar meu sonho de ser Professor.

Escolhi este curso porque queria aprender mais sobre a arte, tinha minhas dificuldades com o desenho, mas gostava muito de fazer artesanato, tanto que cursei o curso do Polo Arte na Escola antes de entrar na graduação. Minha história com o vestibular vem de longa data, tentei entrar no curso de Artes por quatro vezes, todas com a inscrição como *Portador de Necessidades Especiais*[4]. Em 2010, foi a primeira vez que tentei, fiz a prova do vestibular, que na época era realizada em duas etapas, na primeira etapa, objetiva, eu consegui passar, mesmo diante dessa vitória, ouvi da fiscal de aplicação que estava aprovado na primeira etapa e que iria para a segunda, mas ressaltou que *a Universidade não estava preparada para me receber como acadêmico*. Já na segunda etapa, de aptidão, por conta de não ter muitas habilidades em desenho não consegui passar, por conta de um ponto e meio na nota final. Nos dois anos seguintes, tentei novamente. Nessas ocasiões já não existia mais a prova de aptidão, porém, nestas duas outras tentativas, não consegui alcançar a média da prova objetiva e redação. Ressalto que em todas as ocasiões tive o auxílio de dois fiscais que realizavam a leitura e escrita de minhas respostas orais, além de poder contar com mais uma hora de prova do que os demais candidatos. Em 2014 realizei novamente a prova, com o mesmo auxílio e finalmente fui aprovado. Logo, no semestre 2015.2 ingressei no curso de artes visuais.

Já no início das aulas, senti a primeira dificuldade aqui no Ensino Superior, por não ter um professor junto comigo, me acompanhando nas aulas, como sempre tive durante os anos da

[4] Neste texto, ao invés de P.N.E. Portador de Necessidades Especiais, utilizaremos a sigla P.c.D. Pessoa com Deficiência.

Educação Básica, foi então que percebi que o curso não sabia que havia recebido um aluno com deficiência, apesar de destinar vagas para alunos nessa situação como manda a legislação no vestibular. Minha atitude inicial foi, ao final de cada aula, procurar os Professores e explicar a minha situação. Naquele momento sentia que os professores não sabiam como iriam desenvolver seu trabalho comigo. Outra dificuldade inicial é que a turma acredito que contava com mais ou menos 50 alunos em sala e como as aulas em sua maioria eram expositivas, ou seja, não havia muita informação registrada no quadro com os conteúdos trabalhados em sala de aula como estava habituado até então, os Professores propunham leitura dos textos das disciplinas e não havia alguém para me acompanhar nestas atividades. Quanto aos trabalhos em grupo, a princípio tinha muita dificuldade em me integrar, tanto que cada trabalho realizei com um grupo diferente. De acordo com Abreu, Antunes e Almeida:

> Um outro aspecto com o qual este aluno tem de lidar prende-se com a questão do preconceito por parte dos alunos sem deficiência. Assim a universidade deve promover condições de acolhimento facilitadoras de inclusão dos alunos com NEE, considerando as especificidades de cada caso (2012, p.5).

Cada semestre um novo desafio foi surgindo, e com grande luta fui superando através da minha educação e também de meu controle emocional, digo isso porque muitas vezes, no início do curso, ficava triste com minhas dificuldades em determinados assuntos estudados e não queria levar essa tristeza para casa com esses assuntos e incomodar a minha mãe. Então, decidi que subiria todos esses degraus por mim mesmo, foi aí que fui conhecendo melhor cada professor e a sua maneira de trabalhar e avaliar. Houveram professores, que modificaram seus métodos avaliativos.

Outra grande dificuldade como aluno incluído, é que, mesmo entrando na universidade através de uma cota, para conquistar meus direitos, muitas vezes tive que lutar em diversas instâncias, e até mesmo entrar na justiça para que tivesse o atendimento de um professor, mas mesmo assim veremos ao longo do texto que esse atendimento, que é um direito meu, não aconteceu. Ainda de acordo com Rodrigues (2004, p.11): "Estar incluído não é um valor estabelecido e adquirido: é sobretudo possuir e dominar alguns instrumentos que permitem a relação com comunidades especificas". Em meu caso, houveram conquistas, mas nem todas P.c.D. tem condições de correr atrás de seus direitos, na condição de alunos incluídos.

> Considera-se assim que as condições de sucesso da inclusão estão sobretudo situadas nas capacidades individuais da pessoa, isto é o seu nível dependeria sobretudo da maior ou menor capacidade adaptativa do indivíduo. Outras perceptivas por outro lado consideram que a simples existência de condições favoráveis do envolvimento para a inclusão é o fator determinante para que ele faça sucesso (RODRIGUES,2004, p.11).

De nada adianta oferecer uma cota, se não houver uma preparação dos professores que vão receber esse acadêmico com alguma deficiência, em meu caso, desde que cheguei no curso de Artes, sinto que os professores não estavam preparados para me receber, como já citei, vários se adaptaram a mim, mas sei que muito poderia ser melhorado se houvesse uma preparação dos docentes que vão receber esse aluno.

O suporte que a universidade me ofereceu na maioria dos semestres foi o acompanhamento de um bolsista monitor, encaminhado pelo Núcleo Construir da UFRR, porém esse monitor, não me acompanhava em todas as aulas, como deveria ser. A coordenadora do curso, conseguiu uma sala de estudos com computador, para que eu pudesse estudar. Não tenho vergonha em dizer que sou uma P.c.D., acredito que a minha história com o curso de Artes Visuais, poderá servir como exemplo de superação para as pessoas. Travo diariamente uma luta para realizar este sonho de ser Professor, tenho muito orgulho disso e apesar de todas as dificuldades, sei que vou vencer por mim e por todas as pessoas que estão confiando em minha vitória. Acredito que essa pesquisa vai ajudar muito a pensar a melhoria no atendimento das P.c.D., não só no curso de artes visuais, como em outros cursos de ensino superior. A grande contribuição desse trabalho é o vídeo produzido ao longo da pesquisa, podendo alcançar seu objetivo muito além do papel. Com a vídeo arte pretendo alcançar uma multidão e incentivar as pessoas que estão passando por barreiras como eu passei. A motivação para essa pesquisa vem de minha própria vida e das experiências desde quando entrei no curso até agora. Quero dividir as experiências vivenciadas, acredito que ao transmitir essa experiência, acabarei aprendendo mais sobre o processo de inclusão e ensino de arte. Todas essas dificuldades, quero divulgar para que outras pessoas na mesma situação possam saber e entender que a universidade é um espaço para todos independente das diferenças.

Processo de construção do vídeo etnográfico

Para Hartmann (2008), é na edição que a problemática de "como contar histórias com imagens" tem o seu momento decisivo. Então, depois de muito analisar as possibilidades da

construção de um vídeo etnográfico decidi por não seguir um roteiro de perguntas mas, sim propor temas relacionados a inclusão e a relação dos entrevistados a partir da convivência comigo e por fim deixar as pessoas falarem espontaneamente a fim de que ao final fosse possível construir um storyboard e contar a história a partir das memorias coletadas.

Colocadas as ideias em prática, começamos por escolher pessoas entre professores, alunos e demais servidores do bloco I que conviveram comigo ao longo do curso para uma entrevista. Entre essas pessoas selecionadas para a entrevista, tiveram algumas que convidei para participar de uma mesa redonda com o tema "inclusão". As entrevistas contavam com perguntas/temas direcionados à temática e a convivência comigo, mas a pessoa só iria saber no momento da gravação para que não perdesse sua espontaneidade.

Achei interessante também revisitar e filmar todos os laboratórios pelos quais passei durante o curso de Artes Visuais afim de aguçar as minhas memórias e falar um pouco sobre o que aprendi em cada um deles, revivendo situações, práticas, histórias que cada um desses espaços guarda. Tanto as fatalidades quanto as escolhas arbitrárias demonstram que não se pode registrar tudo, consequentemente, o produto final será uma soma de recortes, mais ou menos representativos, da realidade que se quer comunicar, logo nem todo o material coletado entrou no produto final. Mas é importante lembrar que este não é um privilégio do trabalho com imagens, pois com a escrita ocorre um processo bastante semelhante, onde escolhas devem ser feitas na realização da "edição" do texto, determinando o que será ou não comunicado (HARTMANN 2008).

Eu estava presente em todos os momentos de gravações para garantir que nada desse errado, pois as vezes acontecia alguns imprevistos que tinham de ser contornados a fim de chegar ao meu objetivo. As primeiras gravações foram feitas no laboratório de gravura na disciplina de tópicos específicos em Arte e Cultura II (2019), a qual estávamos trabalhando os conceitos do bordado e as possibilidades que ele nos proporciona, no último dia de aula foi feita uma exposição de todos os trabalhos realizados no decorrer das aulas.

Figura 1 e 2 - Práticas de bordado durante as aulas e mesa redonda sobre inclusão

Fonte: Allana Alves (2019)

Em seguida gravamos a mesa redonda, uma roda de conversa com alguns colegas acadêmicos do curso de Artes Visuais e Psicologia que conviveram comigo na UFRR no dia 06 de maio de 2019, iniciamos um debate sobre o que seria inclusão, cada um expos sua opinião e logo após falaram sobre como nos conhecemos, nossos primeiros contatos e também sobre a experiência de conviver comigo em sala de aula, visando investigar como era para eles apresentar seminários e fazer trabalhos práticos nas aulas junto com um acadêmico incluso, por fim perguntei em que essa experiência tinha contribuído para eles tanto na vida acadêmica quanto na vida pessoal. Seguindo essa mesma linha de pensamentos também fiz entrevistas individuais com outro colegas do curso.

Achei interessante revisitar e gravar nos laboratórios que passei ao longo do curso, porque em cada um deles aprendi algo diferente, as aulas práticas eram as que eu mais gostava e muitas das vezes eu até esquecia dos meus problemas por algum tempo. Nessas visitas, levava meus portfólios, trabalhos e me propus a ir desenvolvendo uma atividade prática em cada um deles para a realização da filmagem, a fim de que ao praticar fosse ativando as minhas memórias sobre as vivências realizadas em cada laboratório do curso, para isso, contei com a participação do meu Professor orientador Luís Müller Posca, da Allana Alves minha monitora e do Lucas

Figueiredo, amigo e voluntário. Nessas filmagens, pude constatar que gostei mais de trabalhar no laboratório de gravura.

Fig 3 - Gravação Laboratório de Cerâmica

Fonte: Allana Alves (2019)

As entrevistas com os professores se deram de forma individual em locais e dias diferentes à medida em que tinham disponibilidade para atender ao meu pedido mas, as perguntas eram as mesmas para todos, primeiramente pedi que eles falassem um pouco sobre mim, os deixei a vontade para falarem o que achassem necessário, em seguida procurei saber o ponto de vista de cada um sobre o processo de inclusão de P.c.D de modo geral e para finalizar pedi que contassem como foi o meu processo de ensino-aprendizagem pela ótica de professor e ao mesmo tempo tendo que adaptar a forma de avaliação para atender as minhas necessidades para que assim eu pudesse assimilar os conteúdos e não ficasse para trás. Além dos professores, convidei para serem entrevistados, colaboradoras técnicas do bloco I que de certa forma também fazem parte da minha história aqui na universidade.

Fig 4 - Entrevistas com os professores

Fonte: Allana Alves (2019)

Finalizadas as gravações, partimos para o processo de edição do vídeo, foi necessário assistir todas as gravações para que se tivesse um norte de como elaborar um roteiro para a montagem e ao mesmo tempo para de fato passar a real proposta desse TCC, a ideia era que o vídeo falasse por si só.

Elaborado o roteiro o passo seguinte foi a renderização e os recortes, para isso usamos os programas *Adobe Premiere* e *Marmake*, nas gravações a câmera *Nikon 5200*, *Nikon D7000*; lentes 50mm, 18-55mm e 60mm. Nesse sentido, mesmo com um roteiro pronto o processo de edição como citou Hartmann é o mais demorado.

O roteiro foi elaborado da seguinte forma, primeiramente decidimos por abordar o tema principal desse projeto que é a inclusão, em seguida o primeiro contato das pessoas comigo e a relação entre essa vivencia e a inclusão e para fechar esse primeiro momento de edição os melhores momentos da mesa redonda. A Partir daí foi criou-se um storyboard com essas três

situações acima e o passo seguinte seria inserir os trechos das minhas visitas aos laboratórios entre um depoimento e outro visando através das memórias levantadas responder as questões levantadas por essa pesquisa. Por último, a inserção de imagens e áudios comigo narrando as partes de destaque desse projeto para iniciar e finalizar o vídeo.

Considerações finais

Esses quatros anos vividos intensamente no curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Roraima - UFRR foram cruciais para que eu pudesse me encontrar dentro da sociedade e não me sentir mais como apenas "mais um", em meio a tantos que se deixam levar pelas dificuldades da vida, através das minhas necessidades aprendi mais sobre os meus direitos enquanto P.c.D. a professora Ivete Silva, coordenadora na época em que ingressei no curso Artes Visuais sensibilizada pela minha situação orientou-me que como P.c.D eu tinha alguns direitos garantidos por lei e aconselhou que eu fosse atrás da justiça se fosse necessário. No que se refere as leis e as políticas públicas, eu não fazia ideia de que tinha direito ao acompanhamento de um monitor por parte da universidade é um aprendizado que tivemos no curso e eu particularmente senti na pele a necessidade de saber de meus direitos e exigi-los. Hoje considero esse fato muito importante na minha jornada na aqui UFRR, penso que todos deveriam ser cientes dos seus direitos e deveres seja P.c.D. ou não.

Fazendo uma pequena reflexão da minha passagem pela UFRR, vejo que eu me desenvolvi muito nesse período não somente no sentido de conteúdos que se referem ao curso, mas de conhecimentos que se deve ter para passar pelas adversidades da vida de modo geral. Procuro entender as dificuldades pelas quais passei como um aprendizado, sou muito grato a cada um que esteve ao meu lado nos momentos mais difíceis, professores, técnicas e amizades verdadeiras que conquistei nesse período e tudo isso pretendo levar para além da universidade até mesmo para o campo profissional. Com relação ao vídeo, desde o início dessa jornada tive a intenção de demonstrar o processo de inclusão de P.c.D. através de um vídeo-etnográfico, sabia que ao relembrar tudo o que vivi nesses 4 anos da minha experiência inclusiva no curso de Artes Visuais da UFRR, teria todo o material necessário para produzir o vídeo, todo esse processo de construção todavia só foi possível através das inúmeras leituras e fichamentos de artigos relacionados a etnografia que considero a base para o desenrolar desse trabalho foram os relatos da Luciana Hartmann (antropóloga e professora de Artes Visuais), contidos no artigo "Do Vídeo Etnográfico, ou de como contar histórias com imagens" que cheguei à conclusão

que seria possível transformar minha história em um vídeo etnográfico. Espero que através dele, seja possível entendermos um pouco mais sobre como é a chegada de um acadêmico com deficiência ao Ensino Superior e um pouco das dificuldades que passamos para superar obstáculos e garantir que além da vaga destinada a P.c.D. possamos garantir também a permanência dessas pessoas nesse espaço que é de todos.

Referências

ABREU, M; **ANTUNES**, A. P.; **ALMEIDA**, L.S. A INCLUSÃO NO ENSIONO SUPERIOR: Estudo exploratório numa universidade portuguesa. **Revista Educação Especial e Reabilitação**. V.19, 2012.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de, 2005. **Etnografia da prática escolar**. Disponível em: https://docplayer.com.br/21088233-Etnografia-da-pratica-escolar-marli-eliza-d-a-de-andre.html. Acesso 10 de maio de 2019.

FINO, Carlos Nogueira, 2012. **A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais.** Disponível em: http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf. Acesso em 10 de maio de 2019.

HARTMANN, Luciano. **Do Vídeo Etnográfico, ou de como contar histórias com imagens.** 2008. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/13106/1/ARTIGO_VideoEtnograficoContar.pdf. Aceso 10 abril de 2019.

KOHATSU, Lineu Norio, 2007. **O uso do vídeo na pesquisa de tipo etnográfico: uma discussão sobre o método.** Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n25/v25a04.pdf. Acesso 10 de maio de 2019.

LARCHERT, Jeanes Martins, 2017. **O estudo de caso do tipo etnográfico na pesquisa em educação.** Disponível em: http://books.scielo.org/id/yjxdq/pdf/mororo-9788574554938-06.pdf. Acesso em 10 de maio de 2019.

RODRIGUES, David. **A inclusão na Universidade**: limites e possibilidades da construção de uma universidade inclusiva. 2004.

SANTOS, Flávia Martins dos; GOMES, Suely Henrique de Aquino, 2013. **Etnografia virtual na prática: análise dos procedimentos metodológicos observados em estudos empíricos em cibe cultura.** Disponível em: http://www.abciber.org.br/simposio2013/anais/pdf/Eixo_1_Educacao_e_Processos_de_Aprendizagem_e_Cognicao/26054arq02297746105.pdf. Acesso em 10 de maio de 2019.

VIDAL, Jose. **O que é etnografia.** 2009. Disponível em:

http://www.grupoescolar.com/pesquisa/o-que-e-a-etnografia.html. Acesso 10 abril de 2019.

LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD - ARTES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I

Katia Maria Roberto de Oliveira Kodama[1] – UNESP / FCT
Fabiana Alves dos Santos[2] – UNESP / FCT

Resumo
Estudos recentes apontam que o ensino de Arte em todos os segmentos da Educação Básica é um conhecimento fundamental para desenvolver o potencial crítico e criativo dos educandos. No ano de 2016, o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD agregou o Livro Didático de Artes para os 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I às coleções ofertadas para escolha das escolas. Assim, buscando compreender o que se tem oferecido quanto à Arte às escolas públicas, este texto, recorte de uma pesquisa maior, objetiva apresentar resultados de análise desse material que tem subsidiado o trabalho pedagógico de professores. O levantamento foi realizado nas três coleções aprovadas pelo PNLD, Coleção Projeto Presente, Coleção Porta Aberta e Coleção Ápis. O foco das observações foi o de verificar se nesses livros são encontrados conteúdos que problematizam a formação em Arte, se apresentam atividades que contemplam a história da arte, a leitura da obra de arte e o fazer artístico, como propõe a "Abordagem Triangular" (BARBOSA, 2010). Ainda buscou-se levantar se nos livros existem atividades para promover a cultura e diversidade cultural local e do país, as artes populares. Os resultados mostraram que os conteúdos dos materiais não são pautados pelo equilíbrio entre atividades que se estruturam pela tríade proposta pela "Abordagem Triangular", neles prevalecem o fazer sobre os demais conhecimentos. Assim, nos livros didáticos avaliados é reproduzida a mesma dinâmica presente na sociedade atual, com as pessoas cada vez mais especializadas, fragmentadas em suas funções e guiadas pelos meios massivos de difusão de cultura e "conhecimento" em detrimento dos saberes locais. Fragmentam-se os olhos, fragmenta-se o pensamento e, deste modo, nos tornamos incapazes de perceber, compreender e atuar na totalidade.
Palavras-chave: Arte. Livro didático. PNLD.

Introdução

Na atualidade, as artes das culturas populares estão sofrendo um acelerado processo de desvalorização e extermínio de suas práticas de representações simbólicas, bem como, desaparecendo da memória das comunidades que as geraram. Esse processo é provocado

[1] Professora no curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Julio de Mesquita Filho (UNESP) - Campus de Presidente Prudente/SP. Doutora em Ciências da Comunicação pela ECA/Universidade de São Paulo. Pesquisadora do CELACC - Centro de Estudos Latino-Americanos sobre Cultura e Comunicação - ECA/USP e do GPECUMA (Grupo de Pesquisa em Educação, Cultura, Memória e Arte) da UNESP-FCT. 1 katia.kodama@unesp.br

[2] Licencianda do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Julio de Mesquita Filho (UNESP) - Campus de Presidente Prudente/SP., pesquisadora de iniciação cientifica. 2 fabianaraizes@hotmail.com

principalmente pelos meios massivos de difusão de informações e de entretenimento, e as culturas locais, as culturas do povo, vêm sofrendo sistematizada (re)colonização.

Nesse sentido, a temática do reconhecimento das artes e culturas assume papel de destaque para que haja uma equidade de formação e possibilidades de haver escolhas conscientes e críticas. Sendo assim, a arte e compreensão das culturas na educação ganham centralidade nas discussões, pois são um caminho efetivo para gerar consciência crítica. Ana Mae Barbosa (1999) acredita que o ensino de artes pode gerar essa criticidade, mas também reconhece que esse conhecimento não atinge todas as esferas da sociedade e consequentemente dos sistemas de educação.

> O que temos, entretanto, é o apartheid cultural. Para o povo, o candomblé, o carnaval, o bumba-meu-boi e a sonegação de códigos eruditos de arte que presidem o gosto da classe dominante que, por ser dominante, tem possibilidade de ser mais abrangente e também domina os códigos da cultura popular. Basta ver o número de teses que se escrevem na universidade sobre cultura e arte popular, e ainda a elite econômica e cultural desfilando nas escolas de samba no carnaval. As massas têm direito a sua própria cultura e também à cultura da elite, da mesma maneira que a elite já se apropriou da cultura da massa, embora quase sempre "hospedada no Hilton Hotel". [...] O intercruzamento de padrões estéticos e o discernimento de valores devia ser o princípio dialético a presidir os conteúdos da aprendizagem da arte, através da magia do fazer, da leitura deste fazer e dos fazeres de artistas populares e eruditos, e da contextualização destes artistas no seu tempo e no seu espaço. (BARBOSA, 1999, p.87)

As manifestações das artes/culturas são sempre um acontecimento coletivo, pois envolvem, necessariamente, um produtor ou produtores, o contato com diferentes saberes e ofícios, e um receptor ou receptores envoltos em uma dinâmica de mediação. São compostas por um conjunto formal de procedimentos tecnológicos e atitudes que refletem as formas de pensar e agir de uma comunidade que possui diferentes culturas, popular, massiva e erudita que foram acumulando-se e coexistindo no mesmo espaço/tempo.

Essa dinâmica deve ser apresentada e debatida nas escolas para que os sujeitos façam escolhas e não só reproduzam os valores culturais impostos pelos vários mecanismos das culturas hegemônicas, principalmente os que são impostos pelas mídias massivas, como as programações das redes televisivas abertas, as programações das rádios e as veiculadas pelas redes sociais telemáticas. A hegemonia das redes telemáticas também adentra e se manifesta nos espaços das escolas, principalmente das escolas públicas. Nesse sentido é fundamental que

a escola e as propostas educativas ampliem os debates sobre sua responsabilidade em promover a igualdade cultural e de conhecimento.

> Uma vez que o verdadeiro conhecimento sempre resulta de transformação entre o homem e o mundo, isso implica tanto reflexão como ação. Assim, a comunicação é a práxis da epistemologia dialética de Freire. Essas práxis compreende uma dimensão política específica fundada na igualdade básica entre os seres humanos e num compromisso radical com a justiça social. Por conseguinte, como não pode haver conhecimento sem comunicação entre Sujeitos, esta não ocorre a menos que os Sujeitos sejam igualmente livres. (LIMA, 2015, p. 140)

É importante ressaltar que atualmente as escolas de ensino básico, estão focadas em cumprir metas e treinar os alunos para as inúmeras avaliações externas que ranqueiam escolas e crianças, criando a cultura da exclusão e atendendo os interesses do capital e globalização. A escola de hoje é alicerçada em modelos que não atendem às demandas de uma educação para o século XXI. Sua organização arquitetônica e espacialidade, organograma centralizado de gestão e estrutura curricular são fundamentadas no século XIX, visando o controle de pensamentos e ações de todos os protagonistas do processo de ensino e aprendizagem.

Os promotores de educação da atualidade visam manter a formação dos professores sob o controle de interesses hegemônicos, vinculados a oligarquias detentoras dos sistemas de ensino presentes no país que atendem a propostas ideológicas de controle do conhecimento. Paulo Freire já alertava em 1967 no livro *Educação como Prática de liberdade*, "não há educação fora das sociedades humanas e não há educação no vazio" (FREIRE, 1984, p. 35), expondo como era e ainda é pensada a educação no país: "comandada por uma 'elite' superposta a seu mundo, alienada, em que o homem simples, minimizado e sem consciência desta minimização, era mais 'coisa' que homem mesmo" (FREIRE, 1984, p. 35), os alunos das escolas públicas tem sido vistos como "coisas" que podem engrossar ou não os *rankings* que são instrumentos para penalizar professores e escolas. Hoje, na segunda década do século XXI, o pensamento de Freire continua atualizado. Ele afirma que uma educação

> [...] das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma "educação" para a "domesticação", para a alienação, e uma educação para a libertação. "Educação" para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito. (FREIRE, 1984, p. 36)

Ainda, é necessário que a escola pública compreenda que para atuar com eficiência, necessita sair de seu isolamento. Esse isolamento é respaldado pela crença de que, somente as ciências vinculadas a questões pedagógicas e didáticas podem responder e respaldar sua atuação e, nesse sentido, a escola vem desprezando outras ciências e saberes para se relacionar com alunos fruto dos processos tecnológicos e midiáticos do século XXI. Os alunos que frequentam as escolas estão imersos, segundo Sodré (2012), na

> [...] globalização das culturas do mundo, o consumo, enquanto imperativo do mercado, aparece como uma doutrina sem nome preciso (neoliberalismo, talvez), com pretensões de substituir as formas representativas tradicionais. A universalização sígnica dessa "aliança", designamos aqui como "tecnocultura". Esta expressão abrange os meios de comunicação de massa já tidos como "tradicionais" (televisão, rádio, jornais, revistas, discos, publicidade), mas também as várias formas comunicacionais do presente tecnológico, os "rizomas", próprios ao espaço que vem sendo progressivamente criado pelas redes telemáticas. (SODRÉ, 2012, p.8)

Sendo assim, é necessário compreender que as expressões artísticas produzidas pelas culturas subalternas possuem uma diversidade e relação com o local que as tornam mediadoras do plural, do massivo, das atuações telemáticas das artes eruditas que abrigam o unitário e hegemônico. Lima (2015), afirma que para Freire a cultura é compreendida

> [...] como sendo "toda criação humana [...] um produto da atividade transformadora do homem [práxis] sobre o mundo [...] o universo simbólico e 'abrangente' em que os homens atuam como seres conscientes". Mas a cultura - que é criação do homem – de certa maneira também a cria. Na condição de superestrutura, ou seja, como "universo simbólico e 'abrangente'", a cultura não só influencia como sobre determina a infraestrutura. (LIMA, 2015, p.141)

Bosi (2002), no livro *Reflexões sobre a art*e, afirma que arte é produção, é trabalho, é *techné*. Dessa forma, as produções tradicionais das culturas populares guardam um saber e um saber fazer que não coadunam com as produções que atendem ao mercado, as produções oriundas do mercado de consumo, que são renovadas e descartadas constantemente, criando produções em série que muitas vezes descaracterizam os saberes e fazeres que agregam e criam identidades. O autor estabelece que as manifestações artísticas expressam um conhecer, maneira de representar a realidade, e um exprimir, reflexo da vida interior do artista e da comunidade onde o artista está inserido, do local.

Para compreender as artes, dentro desse contexto, é imprescindível ampliar as fundamentações e pesquisas sobre cultura e arte. Para tanto, é necessário transitar nos conceitos de pertencimento e empoderamento de Paulo Freire e, ainda, atrelar à Abordagem Triangular, proposta por Ana Mae Barbosa (2003), de compreender as artes em três dimensões: fazer, ler e contextualizar.

Ana Mae Barbosa (2003) estabelece reflexões significativas ao indicar que o conhecimento em arte deve abordar vários pontos ao mesmo tempo como: a leitura da imagem, a contextualização e o fazer artístico. Essa triangularidade proporciona vivência e experiência durante todo o procedimento de aquisição do conhecimento das artes, tornando o processo de ensino/aprendizagem completo e significativo para os educandos possibilitando colocar em prática os conceitos abordados durante a leitura e a contextualização.

Dentro dessa tríade proposta por Barbosa (2003) é possível transitar na dinâmica das artes populares que se modificam, dialeticamente, dentro das necessidades e dinâmicas do momento histórico das comunidades, ocasionando uma configuração de semelhanças e diferenças marcantes. Por isso, estudar as artes como manifestações das culturas subalternas, promovidas por diferentes grupos, é um modo de buscar informações nas próprias comunidades de como entendê-las.

Essa triangulação se estrutura a partir da interação entre as próprias palavras Arte e Educação, ou seja, deve-se valorizar aspectos educativos contidos no universo da Arte e não encarar a Arte como uma mera atividade de recreação. Essa concepção contribui para que o Ensino de Arte adentre as escolas com a finalidade de modificar e instrumentalizar educando e educadores para efetivar uma Educação que seja, "não apenas intelectual, mas principalmente humanizadora", bem como, "para captar a realidade circundante e desenvolver a capacidade criadora necessária à modificação desta realidade". (BARBOSA, 2007, p. 5).

Nessa perspectiva, a ótica da "Abordagem Triangular" estabelece um diálogo com o pensamento Freireano. Segundo Azevedo (2016), em seu texto publicado no IX Colóquio Internacional, o educador pernambucano conduzia seu pensamento em uma triangularidade quanto ao processo de ensino e aprendizagem. Azevedo (2016) aponta que, para Freire, é importante que os educandos possam elaborar uma leitura de mundo, que possam desenvolver conscientização crítica através da contextualização da realidade em que estão inseridos e que possam adquirir a capacidade de atuar na sociedade. De forma semelhante, a " Abordagem Triangular" também pretende que o conhecimento em arte possa efetivar-se entre o ler o mundo

e as criações que as diferentes culturas geraram ao longo do tempo histórico por meio de suas manifestações artísticas e reconhecê-las no seu cotidiano, apreciando e conhecendo seus elementos estruturantes, podendo expressar de forma consciente e subjetiva esses conhecimentos.

Análise dos Livros Didáticos

Neste estudo foram analisados conteúdos das linguagens da Arte – música, dança, teatro e artes visuais apresentados nos livros de "Arte" do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), destinados aos quartos e quintos anos do Ensino Fundamental I. Caracterizou-se como uma pesquisa de caráter bibliográfico que subsidiou as investigações e considerações sobre os conteúdos, diagramação e propostas de atividades presentes nos três livros indicados pelo PNLD, coleções: Ápis/Arte – Editora Ática, Coleção Projeto Presente/Arte - Editora Moderna e Coleção Porta Aberta – Editora FTD.

Primeiramente se fez um levantamento quantitativo sobre as manifestações culturais e artísticas presentes nos três livros. Esse levantamento mostrou como apresentam e trabalham as artes e as culturas do país e do mundo em diferentes momentos históricos. Evidenciou a concepção da arte apresentada para os educandos e educadores, e como são valorizadas as artes populares.

Publicado em 2015 para compor a coletânea de livros didáticos da Coleção Ápis foi elaborado pela ilustradora e arte-educadora Eliana Pougy. O livro é dividido em quatro unidades: A arte é feita com o quê?; Qual é o papel da arte na vida da gente?; Por que os artistas fazem arte?; Afinal o que é arte? Essas unidades são abertas em páginas duplas, compostas por ilustrações que fazem referência ao tema que será trabalhado, e um box com perguntas que estimulam o compartilhamento do conhecimento prévio dos estudantes sobre o artista que será estudado em cada unidade. Ainda, existem propostas que articulam o conhecimento em arte com outras disciplinas do currículo ao fim de cada unidade, "Trançando saberes entre Arte" com as disciplinas de Ciências, História, Língua Portuguesa e Matemática.

A coleção apresenta uma unidade complementar, "Ciclos de festejos", divididos em: Ciclo Carnavalesco, Ciclo Junino e Ciclo Natalino. Seu objetivo é estimular a preservação do patrimônio cultural material e imaterial por meio do contato com a cultura popular brasileira. Cada exemplar é acompanhado de um CD com faixas de músicas e as biografias dos artistas que foram apresentados nas unidades.

Na bibliografia indicada aos professores, Ana Mae Barbosa e a "Abordagem Triangular" foram mencionadas, mas não de forma explícita. Existem atividades que sugerem a leitura das imagens e para promover a contextualização, ao final de cada unidade, é sugerido que professores e alunos visitem equipamentos culturais de suas cidades, bem como indicada uma relação de filmes, *sites* e livros que podem ampliar os temas tratados.

O livro apresenta 33 artistas e/ou manifestações culturais brasileiras, destacando: fotografia, música, escultura, teatro, animação, dança, festas, artefatos indígenas, pintura corporal, pintura, poesia, gravura, arquitetura, cinema, 23 menções de países da Europa como França, Espanha, Grécia, Turquia, Inglaterra, Holanda, Itália, Ucrânia, Alemanha, entre pintura, fotografia, cinema, escultura música teatro dança e arqueologia, todos vinculados ao campo das artes eruditas. Oriundas do Canadá e Estados Unidos são 05 e prevalece: animação, escultura, teatro, pintura e música, da Ásia são 02, mencionando o teatro do Japão e Indonésia e 04 sobre artes e manifestações culturais do Continente Africano, cita o Egito antigo, máscaras das civilizações *Iorubá, gueledé e Ifé* e faz um breve comentário sobre os povos da atualidade que vivem no Continente Africano como os berberes, os tuaregues, os iorubas e os zulus, menciona a atuação dos contadores e histórias, os *griots e griottes*, da África Ocidental apresentando a *griotte* Sona Jobarteh e destaca a imagem de alguns instrumentos musicais usados para acompanhar essas contações de histórias.

Quanto aos povos indígenas do Brasil os comentários limitam-se a repetir o que se convencionou apresentar sobre essas culturas nas escolas, arte plumária, cerâmica, cestaria, pintura corporal e danças. O índio não é apresentado como um cidadão inserido na sociedade, mas como alguém que faz parte de uma cultura distante. Não são mencionadas as contribuições deles para a formação das culturas presentes no país.

Os materiais apresentam festas de três ciclos: no carnavalesco, as escolas de samba, o samba, o frevo e a capoeira estão presentes; no ciclo junino, a festa do boi, a festa no sertão tratando do mastro de São João, das bandeirinhas, da fogueira balões e fogos de artifício, o forro e o baião, predominando as comemorações do Nordeste. Não são mencionadas as festas juninas de outras regiões do país. No ciclo Natalino comparecem as Folias de Reis, mencionado folias de Minas Gerais, São Paulo e Paraná, Rio de Janeiro e Espírito Santo e a Marujada é exemplificada com ilustrações de festas de Bragança no Pará e de Prado na Bahia. Nesta Unidade não se sugeri que os alunos procurem ou comentem sobre as festas presentes em suas

cidades ou regiões. Desta forma, as festas populares são tratadas como acontecimentos isolados distantes da realidade das escolas.

A Coleção Projeto Presente/Arte é publicada pela editora Moderna e organizada por Rosa Iavelberg, Tarcísio Tatit Sapienza e Luciana Mourão Arslan. Todos vinculados à área de arte e ou educação. Das coleções selecionadas pelo PNLD é o livro que mais trabalha o uso de imagens, também é perceptível a valorização do professor enquanto mediador dos conteúdos propostos. Apresenta extensas e sólidas indicações destinadas à formação docente, superando, inclusive, o número de páginas de atividades destinadas aos estudantes.

O material é dividido em oito unidades e as quatro primeiras indicadas para o 4º ano do Ensino Fundamental I: 1- Culturas do Brasil; 2 - Pessoas e lugares; 3 - Há muitas formas de fazer Teatro; 4 - Musicando. As quatro últimas são destinadas ao 5º ano do Ensino Fundamental I: 5 - Corpo e Arte; 6 - Arte para todos; 7 - Histórias da Arte e Histórias em quadrinhos; 8 - Desenhos animados. Cada unidade é dividida em oito temas e os autores propõem que as propostas atreladas ao livro podem ser trabalhadas com os temas transversais presentes na coleção, ainda, o livro utiliza os meios digitais, como referência de alargamento de saberes.

O manual do professor apresenta a "Abordagem Triangular" como pressuposto teórico, porém não cita Ana Mae Barbosa, nem faz referência explícita à "Abordagem Triangular", referindo-se à triangularidade como: Fazer Arte, Fruir Arte e Refletir sobre Arte, como proposto pelo PCN/Arte.

Na abertura do livro uma ilustração em página dupla exibe as diferentes culturas que contribuíram para formação cultural do país. É perceptível o cuidado dos autores com a diversidade cultural do país. A arte brasileira está sempre em evidência nos textos. Essa é a coleção que mais valoriza as manifestações do país. A coleção não apresenta a mesma quantidade de conteúdo dos outros livros, mas prima pela diversidade e os aprofunda mais, principalmente quanto à contextualização e informações históricas das obras e artistas.

Ao final de cada unidade existe indicações de livros que enriquecem os temas tratados anteriormente, a quase totalidade dos livros indicados são enviados para as escolas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), também são indicados CDs e DVDs. Ainda existe um glossário, um CD com vinte e três faixas e link para o "Objeto educacional digital"

No livro são apresentados 78 artistas ou manifestações culturais do Brasil, entre histórias em quadrinhos e animação, arte indígena, cerâmica, artefato, pintura corporal, pintura rupestre, grafite, gravura, performance, arquitetura, pintura, dança, música, teatro, festa, escultura,

fotografia. É importante salientar que as manifestações das artes de outros continentes são apresentadas de forma bem reduzida, foram 06 menções para expressões norte-americanas destacando artistas que trabalham com performance, grafite, música e pintura. As artes da Europa são apresentadas por artistas da França, Inglaterra, Hungria, Rússia, Espanha, Itália, Grécia, Holanda destacando a pintura, grafite, fotografia, escultura, arquitetura e música totalizando 15 menções. Quanto às manifestações de arte Latino-americana somente duas linguagens comparecem no livro: a pintura e arquitetura do México e Chile. Nesse montante de arte de fora do país prevalecem as artes eruditas ou produzidas e avaliadas pelos meios massivos ou avalizadas pela crítica hegemônica de arte e cultura.

A Coleção Porta Aberta, Editora FTD, tem por autores Solange dos Santos Utuari Ferrari, Pascoal Fernando Ferrari e Simone Luiz, sendo que esta última possui formação específica na área de música, o que explica a presença de mais atividades vinculadas à musicalização. É importante ressaltar que o livro contém apenas quatro unidades e as linguagens das Artes, Teatro, Música, Dança e Artes Visuais se comunicam em todas as atividades.

A fim de interceder pelo entendimento das linguagens são utilizados personagens que referenciam artistas brasileiras: Ana, uma bailarina que apresenta dicas sobre dança, fazendo referência à atriz e bailarina brasileira Ana Botafogo; Guto, personagem interessado por interpretação que tem um diário de bordo onde registra suas vivências, referenciando o cenógrafo brasileiro Guto Lacaz; Lobinho, músico que gosta de tocar instrumentos e cantar, referenciando o compositor Heitor Villa-Lobos; Anita, personagem com gosto por pintura e criações com cores fortes, faz referência à artista plástica Anita Malfat.

Observando os personagens percebe-se que eles exemplificam que a arte admitida dentro da escola está relacionada a um critério específico, aquela aceita pela cultura hegemônica. Barbosa (2012) afirma que o conhecimento da cultura dominante é direito de todos, porém ela deve ser apresentada concomitantemente com a compreensão das culturas locais, das culturas populares.

Para os professores, é apresentada a "Abordagem Triangular" de Ana Mae Barbosa (2012), ressaltando que é uma concepção de Ensino de Artes que "possibilita a apreciação, leitura e análise de obras artísticas, bem como propõe a percepção da Arte como produto histórico-sociocultural, estético e técnico." (UTUARI; FERRARI; LUIZ, 2014, p. 98).

Acompanha o livro duas listas de referências bibliográficas, sendo uma para os estudantes e outra para os professores, indicações de filmes e sites "Estudantes on-line: artistas para conhecer" e um CD com faixas musicais. Neste livro, as artes e manifestações culturais brasileiras comparecem em 71 manifestações de linguagens como: artes visuais, instalações, pintura, dança, música, teatro, esculturas, cenografia, literatura, depois são as artes da Europa abrangendo 42 presenças da França, Inglaterra, Rússia, Espanha, Itália, Holanda, Alemanha, Hungria, Áustria, Bélgica, Romênia, Dinamarca transitando entre as expressões já mencionadas. São 18 dos Estados Unidos da América e Canadá como música, cinema, pintura, ilustração, escultura, teatro. A Arte Latina Americana é mencionada 2 vezes citando a pintura e o cinema da Argentina, ainda, a música, pintura, escultura e teatro do Japão, China e Tailândia 07 vezes, 01 escultura da Austrália, e 01 pintura do Egito Antigo. Este livro é o que mais apresenta as artes de diferentes continentes e países.

Considerações finais

Esta pesquisa investigou se nos livros didáticos sobre arte destinados para o Ensino Fundamental I, oriundos do PNLD, são encontrados conteúdos que problematizam a formação em arte, se apresentam atividades que contemplam a história da arte, a leitura da obra de arte e o fazer artístico, e se tratam e como propõem a "Abordagem Triangular". Ainda, investigou se existem atividades que promovam a cultura e diversidade cultural local e do país, e que fomentem o referencial teórico e crítico dos educandos e educadores para atingir uma "Educação Emancipadora", como enfatiza Barbosa (2010).

Herbet Read (1972), um dos teóricos do século XX que defendeu uma educação pela arte enfatizou que a escola deve apresentar modelos de manifestações artísticas ricas em valores estéticos para as crianças. Ninguém cria do nada e nem se reconhece produtor e consumidor de arte sem observar o que é produzido de forma crítica em sua realidade. Ao trabalhar e apresentar artistas e obras reconhecidas no país e mundialmente, os livros vão ao encontro do que propõe Read (1972). Em todas as coleções a quantidade e diversidade de linguagens, artistas e manifestações artísticas/culturais transitam por todos os continentes do planeta.

Nos livros foram contempladas 321 obras e ou manifestações de artes, na Coleção Projeto Presente/Arte 111, na Coleção Ápis/Arte 68 e na Coleção Porta Aberta 142. Esse montante transitou pelas linguagens que segundo o PCN/Arte e a BNCC deve integrar o ensino de arte, a música, a dança, o teatro e as artes visuais. Foram apresentadas manifestações de

diferentes períodos da história bem como da atualidade. Nos três livros, as artes do Brasil foram a maioria, prevalecendo a arte da Europa em detrimento dos demais locais. É importante salientar que a quantidade de imagens que ilustram as diferentes manifestações e linguagem estruturam livros poluídos visualmente, as imagens não são atrativas, sempre reduzidas, impressas em papel de baixa qualidade dificultando a apreciação e a leitura das mesmas, muitas estão fragmentadas ou fora de contexto.

É importante ressaltar que nos três livros analisados as atividades propostas valorizam, as artes e culturas de outros povos, valorizam artes e artistas do país, manifestações culturais, materiais e imateriais, a diversidade étnica e cultural do Brasil, e propõe atividades para que os alunos expressem suas subjetividades a partir dos conhecimentos obtidos. Porém, não existem propostas para que os educandos olhem o seu bairro, conheçam os artistas e artesãos da sua cidade, conversem com seus pais e avós ou pessoas mais velhas para saberem das músicas, das danças, das festas, dos fazeres criativos de suas comunidades. Não existe o convite para que olhem e valorizem o local, valorizem o artista da escola que, muitas vezes, pode estar na cozinha cantando enquanto prepara a merenda, tocando nas festas do bairro após o expediente ou vendendo suas criações nas feiras livres aos domingos.

Para Ana Mae (2012) "arte é cognição", constitui-se como um processo de conhecimento que possui especificidade própria referente ao dado cognitivo. Nesse sentido, todos os livros analisados estão em desacordo com o pensamento de Barbosa, somente o livro da coleção "Projeto Presente", da Editora Moderna, se distancia da proposta de utilizar a arte como desencadeadora de conhecimentos para outras disciplinas ou transformar esse conhecimento em elo para promover "interdisciplinaridade".

Ainda, os livros priorizam o *fazer* sobre os demais conhecimentos que podem ocorrer provenientes da contextualização e da leitura das obras de arte. Além disso, são elaborados primando pela quantidade de informações contidas em cada unidade principalmente quanto ao *fazer*. Barbosa (2012), destaca a importância do fazer, mas não o fazer isoladamente, sem a compreensão. Para ela, o fazer, o ler e o contextualizar devem ser combinados, ou seja, ressalta o não isolamento das concepções. Assim, todas as formas de arte, ou melhor, todas as produções elaboradas pela humanidade, independente do lugar e do tempo, podem ser compreendidas e podem transformar-se gerando conhecimentos. Ao observar o reflexo dos pensamentos de Barbosa nos livros do PNLD/Arte para o Ensino Fundamental I verificou-se que foi o livro da coleção "Projeto Presente", Editora Moderna, que mais os sintonizaram.

Ainda, a "Abordagem Triangular" estabelece um diálogo com o pensamento de Paulo Freire. Segundo Azevedo (2016), o educador por vezes conduziu seu pensamento em uma triangularidade quanto ao processo de ensino e de aprendizagem. Para Freire é importante que os educandos possam elaborar uma leitura de mundo, que possam desenvolver uma conscientização crítica através da contextualização da realidade em que estão inseridos e que possam adquirir a capacidade de atuar na sociedade.

Deste modo, ao analisar as propostas dos livros foi possível perceber que se reproduzem à mesma dinâmica presente na sociedade atual, a divisão do trabalho como fator determinante de comportamentos, com as pessoas cada vez mais especializadas e fragmentadas em suas funções. Fragmenta-se a educação, o ensino e a aprendizagem. Fragmentam-se os olhos e o pensamento e, desse modo, nos tornamos incapazes de perceber, compreender e atuar na totalidade com criticidade, nos transformamos em peões de um jogo, sem capacidade para agir.

Referências

AZEVEDO F. A. G. **Histórias Vivas de Lutas:** O Encontro entre Paulo Freire, Noêmia Varela, Ana Mae Barbosa e Francisco Brennand. In. Colóquio Internacional Paulo Freire IX. Pernambuco: 2016. Anais eletrônico: Disponível em: <http://coloquio.paulofreire.org.br/participacao/index.php/coloquio/viiicoloquio/paper/viewFile/480/31> Acesso em: Nov. 2016.

BARBOSA, A. M. Apresentação. In: BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. (org.) **Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais**. 1 ed., 1 reina. São Paulo: Cortez, 2012. p. 09-24.

BARBOSA. A. M. J**ohn Dewey e o ensino da arte no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2007.

BARBOSA, CUNHA, F. P. Org. **Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da Arte.** São Paulo: Cortez, 2003.

BARBOSA, **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1999.

BOSI, A. **Reflexões sobre a Arte**. São Paulo: Ática, 2002.

BRASIL, **Guia de livros didáticos: PNLD 2016**: Arte: ensino fundamental anos iniciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2015. 51 p. disponível em: http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/7027-escolha-pnld-2016 Acesso em: Jan. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Arte. Edição Revisada. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular *(*BNCC*).*** 2017. Disponível em : < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base/> Acesso em: Fev. 2018.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

IAVELBERG, R.; SAPIENZA, T.; ARSLAN, L. **Projeto Presente:** Arte. São Paulo: Moderna, 2014.

LIMA, V. A. de. **Comunicação e Cultura:** as ideias de Paulo Freire. 2ª ed. rev. Brasília: Editora Universidade de Brasília: Fundação Perseu Abramo, 2015.

POUGY, E. **Coleção Ápis**: Arte. São Paulo: FTD, 2014.

READ. H. **A Educação pela arte**. Trad.: Ana Maria Rabaça e Luiz Felipe Silva Teixeira. São Paulo: Martins Fontes, 1972.

SODRÉ, M. **Reinventado a Educação.** Diversidade, descolonização e redes. Petrópolis: Vozes, 2012.

UTUARI, S.; FERRARI, P.; LUIZ, S. **Coleção Porta Aberta: Artes**. São Paulo: FTD, 2014

O ENSINO DA ARTE E SUA DISPERSÃO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Guilherme Panho[1] – UFPB

Resumo
O objetivo deste artigo é trazer o contexto de como o currículo escolar se normatiza. Posteriormente apresenta-se o percurso do componente curricular Arte, obrigatório na Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 até a mais recente legislação, versão homologada da Base Nacional Comum Curricular (2017). Compreendida como instrumento de controle sobre a educação através da seleção de conhecimentos, o componente curricular Arte na BNCC aparece integrando a área das Linguagens e se organiza no documento através de competências e habilidades. Em considerações transitórias, a Arte proposta desta maneira motiva a pensar como será o acesso integral desses educandos a um componente limitado em relação a carga horária.
Palavras-chave: BNCC. Currículo. Componente Curricular Arte.

Introdução

Ao navegar pelos documentos normativos que norteiam a construção das propostas curriculares para a educação nacional percebe-se avanços significativos ao que compreende o componente curricular Arte até a apresentação das Diretrizes Curriculares Nacionais (2013). Em dezembro de 2017 é homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nela são identificados retrocessos ao que tange o componente curricular Arte.

O desdobrar desse artigo acontece através de imagens, as quais materializam o texto em discussão, e permitem compreender como o componente integra o currículo, seus desdobramentos e como passa a ser organizado e alocado na BNCC. Espera-se vislumbrar através dessa leitura, uma pequena jornada dos desafios encarados pelo componente neste percurso de vinte e poucos anos na educação brasileira.

Um breve passeio pelo currículo

A base da educação é o currículo, por ele é conduzida a ideia de futuro para o ensino. "Currículo é a vida da escola", "tudo que acontece no convívio escolar", "currículo é também

[1]Mestre em Artes Visuais pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Licenciado em Artes pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). Atua na Educação Básica como Professor de Arte no Ensino Fundamental Anos Finais. - gpanho@yahoo.com - http://lattes.cnpq.br/8058534144606970

o grau de limpeza dos corredores da escola" (MACEDO, 2017, p.17). Nessa perspectiva o currículo é compreendido como uma trama de relações que norteia o andamento da atividade escolar.

Ao realizar a leitura visual da obra de Claude Monet (1840 – 1926) abaixo, toma-se como premissa o papel do currículo para o campo educacional. Ao comparar as profundezas de um rio ao currículo, de um lado o entrelaçamento de texturas naturais composta pela vegetação aquática, de outro um emaranhado de leis e diretrizes que fundamentam a construção dos currículos escolares.

Fig 1. Claude Monet (1840 – 1926) - Efeito do Outono em Argenteuil, 1873 - Óleo sobre tela, 55 x 74,5 cm - Courtauld Institute Galleries, Londres (UK)

Assim os olhares direcionam para uma reflexão de como o currículo é compreendido pelo corpo interno (comunidade escolar) que o elabora, bem como pelas observações externas (sociedade), que enxergam o currículo no campo educacional como algo plácido, sem conflitos conforme superfície do rio retratada na obra.

> Em geral, o senso comum educacional percebe o currículo como um documento onde se expressa e se organiza a formação, ou seja, o arranjo, o desenho organizativo dos conhecimentos, métodos e atividades em disciplinas, matérias ou áreas, competências etc, como um artefato burocrático prescrito (MACEDO, 2017, p.26).

Nessa lógica de compreensão, as profundezas, tecida de múltiplas fibras são as bases, as referências que fazem transparecer o currículo como algo tranquilo a ser compreendido.

É imprescindível saber que o currículo indica caminhos, travessias e chegadas, que são constantemente realimentados e reorientados pela ação dos atores/autores da cena curricular

(MACEDO, 2017, p.27). O chão da escola é o reflexo daquilo que está assegurado no currículo. É nele que identificamos quais os conteúdos atendem as demandas educacionais. Sabe-se que muitas vezes esse processo de seleção do conhecimento é pautado por interesses externos que seleciona e sistematiza, deixando de contemplar a realidade que o mesmo será inserido.

Silva (2017) diz que o currículo,

> [...] é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai contribuir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que "esses conhecimentos" e não "aqueles" devem ser selecionados (SILVA, 2017, p.15).

Todo conhecimento é válido e essencial, e deve ser considerado parte do currículo. "Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder" (SILVA, 2017, p.16).

Ao tratar de poder, versa sobre a regulação. A regulação pelo currículo acontece geralmente de forma direta, materializada através de matérias, e ao penetrar-se pelos muros da escola atua de forma discriminatória. Domina as classes subordinadas à obediência, enquanto a classe dominante comanda e controla (SILVA, 2017, p.31-32).

Considerando o currículo a partir destes argumentos, verifica-se que,

> O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. [...] As crianças e jovens das classes dominadas, em troca só podem encarar o fracasso, ficando pelo caminho (SILVA, 2017, p.35).

Explícito na sua própria etimologia, o currículo já sinaliza disputa social e política. E ao entrar no território da escola, incorpora experiências sociais e se organiza à base de conflitos e resistência.

> É apenas uma contingência social e histórica que faz com que o currículo seja dividido em matérias ou disciplinas, que o currículo se distribua sequencialmente em intervalos e tempos determinados, que o currículo esteja organizado hierarquicamente... É também através de um processo de invenção social que certos conhecimentos acabam fazendo parte do currículo e outros não (SILVA, 2017, p.148).

Sabendo que a construção do currículo, envolve conflitos sociais, pensar nesta perspectiva é pensar num jogo de disputa. De um lado, o poder (dominante) de outro, a força (dominado), quem vence? Quem luta, e resiste sempre!

Nesse panorama a BNCC coloca-se enquanto proposta curricular imobilizadora, em conflito com a sociedade, ao privilegiar um capital cultural em detrimento de outro. Como todo currículo prescreve o que deverá ser ensinado, essa seleção imposta à escola é uma forma de transformar o conhecimento em um empreendimento (CURY; REIS; ZANARDI, 2018).

O projeto de política curricular sempre foi controlado pela oligarquia, exemplo disso é o controle da educação através do currículo materializado em uma BNCC (RIBEIRO; AZEVEDO-LOPES, 2017, p.667), quando as políticas curriculares são gerenciadas e controladas por projetos ambiciosos a escola é vista como negócio, e a educação como uma negação da própria escola (RIBEIRO; AZEVEDO-LOPES, 2017, p.672). Sendo assim, "a compreensão de que o currículo é um produto que possibilita resultados quantificáveis e padronizados implica em um reducionismo de processo educativo enquanto humanizador" (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p.130).

O percurso da arte no currículo a partir da década de 1990

O Ensino da Arte, desde seu reconhecimento no campo educacional passou por várias mudanças conceituais significativas, rupturas e conflitos.

> A partir dos anos de 1990, o pensamento curricular brasileiro vai optar por uma análise predominantemente sociológica e antropológica, acrescida de um interesse marcante em desvelar a função do poder na realidade curricular. O currículo passa a ser considerado um texto político, ético, estético e cultural, vivido na tensão das relações de interesse educativo protagonizado pelos diversos atores sociais (MACEDO, 2017, p.42).

Nesse sentido, o esforço em legitimar o componente curricular como necessário para integrar o currículo escolar sempre foi inesgotável. Ainda na mesma década, mudanças importantes ocorreram, uma delas quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 incluiu o Ensino da Arte no currículo escolar como disciplina obrigatória, com o objetivo de enfatizar o processo expressivo e criativo dos

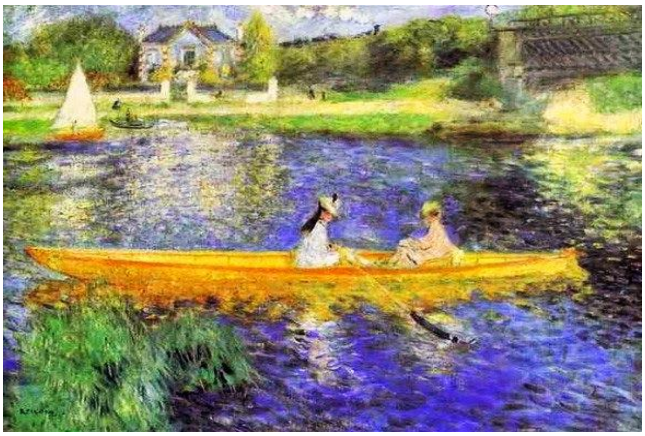
alunos. Recentemente, o parágrafo 2ª desta lei, recebeu nova redação através da lei nº 13.415/2017[2].

É notório que, com o passar dos anos as leis sofrem alterações a fim de garantir aos educandos o direito a uma educação de qualidade, que em outros momentos não estavam assegurados e outras até mesmo retirando direitos conquistados, como a Medida Provisória (MP) nº 746, de 2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017 que alterou a redação da LDBEN[3]. Com a LDBEN/96 em decurso o Governo Federal formulou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)[4], apresentado como documento referencial para elaboração dos currículos escolares, nesse documento o Ensino da Arte propunha quatro modalidades artísticas: Artes Visuais, Música, Dança e Teatro.

Era um momento de ascensão para o Ensino da Arte na Educação Básica, além de ganhar visibilidade e projeção, Ana Mae Barbosa lançara a Abordagem Triangular[5] que passara a ser utilizada pela grande maioria dos arte-educadores como orientadora das propostas desenvolvidas dentro das escolas.

Ao confrontar a obra de Renoir (1841-1919), com o Ensino da Arte, a mesma nos remete a um campo remanso que no período era impulsionado ao leito do rio. Era o início de uma longa viagem.

Fig 2. Pierre Auguste Renoir (1841-1919) - La Yole,1875 - Óleo sobre tela, 71 x 92 cm - National Gallery, Londres (UK)



[2] Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm

[3] Retira a obrigatoriedade do Ensino da Arte no Ensino Médio.

[4] Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf

[5] Ana Mae Barbosa/arte-educadora, propõe a partir dos anos 90 no Brasil, a construção do conhecimento em artes através de três ações básicas: experimentação, codificação e a informação.

Quase vinte anos de percurso no leito da Educação Básica, em 2013, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), foram produzidas e passaram a ser um novo documento referencial para a reformulação dos currículos. As mesmas contemplam modalidades educativas até então excluídas historicamente, entre elas: educação de jovens e adultos, educação do campo, indígena e étnico-racial, trata-se de um território estruturado para atender todas as demandas educacionais. Ao referir especificamente ao Ensino da Arte, as DCNEB realçam no artigo 14, na alínea 'd', "a Arte, compreende em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música" (BRASIL, 2013, p.69).

As inquietações por parte dos arte-educadores sempre foram importantes, tanto que, em uma recente regulação na legislação brasileira, o Ensino da Arte é contemplado positivamente através da Lei nº 13.278[6] de 03 de maio de 2016, onde amplia o Ensino da Arte incorporando as quatro linguagens artísticas, como já destacado nas DCNEB e PCN.

Dado um avanço significativo para o Ensino da Arte, uma regulação sempre é distinta de um estado para outro, e mais ainda entre os municípios brasileiros. Em relação as políticas educacionais, o que se observa é a vasta interpretação e adequação da legislação vigente.

No final de 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para Educação Infantil e Ensino Fundamental é homologada com o intento de orientar a elaboração dos currículos escolares nacionais.

> A BNCC se constituiu em um campo de intensas disputas ideológicas na sua construção e aprovação, mas que uma visão hegemônica burguesa acabou por aprisionar o debate com a atenção voltada para um tecnicismo excludente. Como proposta curricular que é, a BNCC deveria ter considerado que vivemos em uma sociedade que é e se deseja plural e democrática (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p.84).

A definição de uma política curricular por meio de uma BNCC acontece por seleções que não são estáveis nem neutras, e sim controversas, pois decisões e escolhas influenciam os sujeitos nele envolvidos. Neste âmbito de definições as políticas educacionais advêm de questões de relações de poder que disputam espaços ao eleger os conhecimentos que devem constituir essa política (SIMIANO; SIMÃO, 2016, p.88).

São através dos institutos que são difundidas as ideias e as discussões para mudar as percepções sobre os problemas sociais do Brasil, entre eles inclui-se a educação que passa a ser

[6] Altera a LDB 9.394/96 no seu artigo 26.

monitorada por ferramentas como o currículo escolar. Na prática o currículo escolar neoliberal consiste em que o setor público deve se enquadrar ao que é estabelecido pelo setor privado (BALL, 2014, p. 62-65).

Entre essas adversidades o componente curricular Arte na BNCC aparece fragilizado. Primeiro, por perder seu status de área de conhecimento e posteriormente por estar inserido em uma grande área, o que transborda o limite do próprio componente.

O componente curricular Arte na BNCC

O Ensino da Arte proposto na BNCC sugere ao educando, a experimentação, a reflexão, a apreciação crítica nas diferentes linguagens artísticas. E considera não apenas o produto final, mas todo o processo do fazer, explorar e expressar-se. Ainda enquanto componente contribui para a compreensão e respeito as diferenças, trata do campo da sensibilidade, da emoção e das sensações do pensamento.

Na BNCC a Arte está alocada na área de Linguagens junto com os demais componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Educação Física. Da forma como está posta no documento, não se pode considerar um avanço aos que desejam um ensino mais criativo e sobretudo mais humano para as escolas brasileiras.

Subdividida em unidades temáticas: Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e Artes Integradas, cada unidade é traduzida em habilidades específicas sinalizadas através de códigos alfanuméricos. Essas estão relacionados às dez Competências Gerais, foco da Educação Básica. As Competências da Área de Linguagens são outra categoria destacada no documento em seis pontos, as mesmas perpassam por todos os componentes que integram a área de Linguagens com o intuito de expandir as práticas conquistadas em etapas anteriores do ensino. Enquanto as Dimensões do conhecimento, que segundo o documento homologado, "buscam facilitar o processo de Ensino e Aprendizagem em Arte" (BRASIL, 2017, p.192-193).

Ainda, o processo criativo em Arte na BNCC está atrelado as Competências Específicas de Arte e as mesmas estão centradas na capacidade de ler produtos e fenômenos artísticos, de reconhecer as culturas e as matrizes culturais e estéticas do seu entorno e de outros lugares, bem como refletir criticamente sobre as produções artísticas históricas e contemporâneas.

Realçadas no documento, vem ao lado de verbos. Relaciona-se a ligação desses verbos com a Taxonomia de Bloom "um instrumento de classificação de objetivos de forma

hierárquica (do mais simples para o mais complexo)" (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 431) e contribui no planejamento, organização e domínio dos objetivos de aprendizagem.

Apresentado com a sigla AR, o componente curricular Arte está organizado a partir de ciclos integradores, divididos em bloco de anos: I bloco, Ensino Fundamental – Anos Iniciais, compreende do 1º ao 5º ano e II bloco, Ensino Fundamental – Anos Finais, abrangendo do 6º ao 9º ano. E enfatiza que, os conteúdos podem ser trabalhados de acordo com a questão conceitual do ciclo, com o propósito de que neste período os conhecimentos possam ser integralizados dentro da área de Arte. Muitos profissionais já discordam desta proposta visto que, o documento deixa explícito, que a Arte não tem obrigatoriamente uma sequência de conteúdo a ser seguida, o que diverge das propostas curriculares construídas em décadas anteriores.

No Ensino Fundamental - Anos Iniciais prevê que o ensino assegure as crianças a possibilidade de se manifestar criativamente em seu fazer investigativo, por meio do lúdico, como forma a dar continuidade as aprendizagens adquiridas na Educação Infantil. Nos Anos Finais, o ensino pretende garantir por meio das linguagens e das dimensões do conhecimento, o desenvolvimento da linguagem verbal quanto não verbal, cooperando com o educando nos demais componentes curriculares.

Atualmente se lida com a situação de quatro currículos, incluídos dentro de um componente que está inserido numa grande área de conhecimento. A questão importuna é, como organizar e traduzir toda essa riqueza em apenas um único componente? Proposta desta maneira, a Arte motiva a pensar como será o acesso integral desses educandos a um componente limitado em relação a carga horária.

No entanto, faz-se necessário repensar as práticas pedagógicas e buscar formas de conhecimento para enfrentar os desafios que vierem a aparecer durante o percurso escolar. Estar-se no leito do rio, não há como recuar, precisa-se remar com todas as forças para ancorar-se no território/destino desejado. Caso isso não ocorra, a frustração pode ser manifestada no abandono, o que é traduzida pela obra de Van Gogh (1853 – 1890), onde os barcos estão ancorados a margem do rio.

Fig 3. Vincent Van Gogh (1853 - 1890) - Vista de um rio com barcos a remos, 1887 - Óleo sobre tela, 52 x 65 cm - Coleção Privada, Paris (FR)

Ao observar os barcos na margem, é possível relacioná-los aos componentes curriculares ofertados nas escolas, que, muitas vezes não alcançam as expectativas ou não cessam as inquietações dos educandos, fazendo-os desistir no meio do percurso.

Sendo assim, o resgate da educação não pode ser esperado apenas incorporando competências nos currículos. É preciso repensar os métodos e as técnicas para que a jornada escolar seja concluída com êxito.

Quando se propõe caminhos para modificar um currículo, algo se tem em vista no campo educacional. O maior desafio expresso na BNCC está entre: garantir a equidade do ensino e a permanência dos alunos na escola. Espera-se que as propostas curriculares organizadas por competências e habilidades conforme propõe o documento sejam condizentes com a realidade educacional, caso não, a obra de Van Gogh (1853 – 1890), será uma tradução da realidade a partir da implementação da BNCC - uma margem com barcos ancorados, consequência das evasões e desistências.

Considerações Finais

Através das imagens apresentadas no decorrer do texto, se buscou estabelecer relação de como o currículo brasileiro se constitui e se organiza. Neste percurso identificou-se que desde a LDBEN até as DCNEB houve avanços significativos para o Ensino da Arte, onde passa a ser inserida na escola e se constituiu como componente curricular.

Com a homologação da BNCC, outros obstáculos passam a ser enfrentados no decorrer dessa travessia entre legislação/componente. Alocado na área de Linguagens, a Arte é definida

como subcomponente da área e nela identifica-se que muitas habilidades não estão explícitas na redação do documento, um desafio a ser encarado na construção das novas propostas curriculares.

Diante de um documento engessado, está a limitação da carga horária, onde quatro linguagens devem ser abordadas em duas horas/aula semanais. Logo, pensar a escola como um dos únicos espaços onde se têm acesso a essa linguagem é preocupante, é questão de cidadania, uma função que não deveria ser restrita e unicamente da escola, mas de toda a sociedade.

Referências

BALL, John Stephen. **Educação Global S.A. Novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BANCO DE IMAGENS. Disponível em: https://br.pinterest.com/

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. BRASIL. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 5.692/71 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus**. Brasília. Senado Federal, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).** Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB).** Brasília: 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.** Brasília: 2017.

BRASIL. Medida Provisória nº. 746 de 23 de setembro de 2016. Brasília: 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: Dilemas e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2018.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT Renato Vairo. **Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais**. São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010 Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/gp/v17n2/a15v17n2.pdf

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2017.

RIBEIRO, William de Goes; AZEVEDO-LOPES, Ronnielle de. Conhecimento investimento e currículo meritocrático: a projeção utópica liberal da "cultura de excelência" à política curricular no Brasil. Currículo sem Fronteiras, v. 17, n. 3, p. 659-677, set./dez. 2017. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/ribeiro-lopes.pdf

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade.** Uma introdução às teorias do currículo. 3ª Ed.; 9ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SIMIANO, Luciane Pandini; SIMÃO, Márcia Buss. Base Nacional Comum Curricular para educação infantil: entre desafios e possibilidades dos campos de experiência educativa. **Revista Científica EccoS**, n.41, São Paulo: 2016.

29º Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil
7º Congresso Internacional de Arte/Educadores

"Nortes da Resistência: Lugares e contextos da Arte-educação no Brasil"

13 a 17 de novembro de 2019

Manaus-AM

FAEB Federação de Arte Educadores do Brasil

UFAM

FAARTES Faculdade de Artes

UEA Universidade do Estado do Amazonas

ESAT Escola Superior de Artes e Turismo

CAPES