

Rede São Paulo de

Formação Docente

Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP
Ensino Fundamental II e Ensino Médio

São Paulo
2011



UNESP – Universidade Estadual Paulista
Pró-Reitoria de Pós-Graduação
Rua Quirino de Andrade, 215
CEP 01049-010 – São Paulo – SP
Tel.: (11) 5627-0561
www.unesp.br



Governo do Estado de São Paulo
Secretaria de Estado da Educação
Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
Gabinete da Coordenadora
Praça da República, 53
CEP 01045-903 – Centro – São Paulo – SP



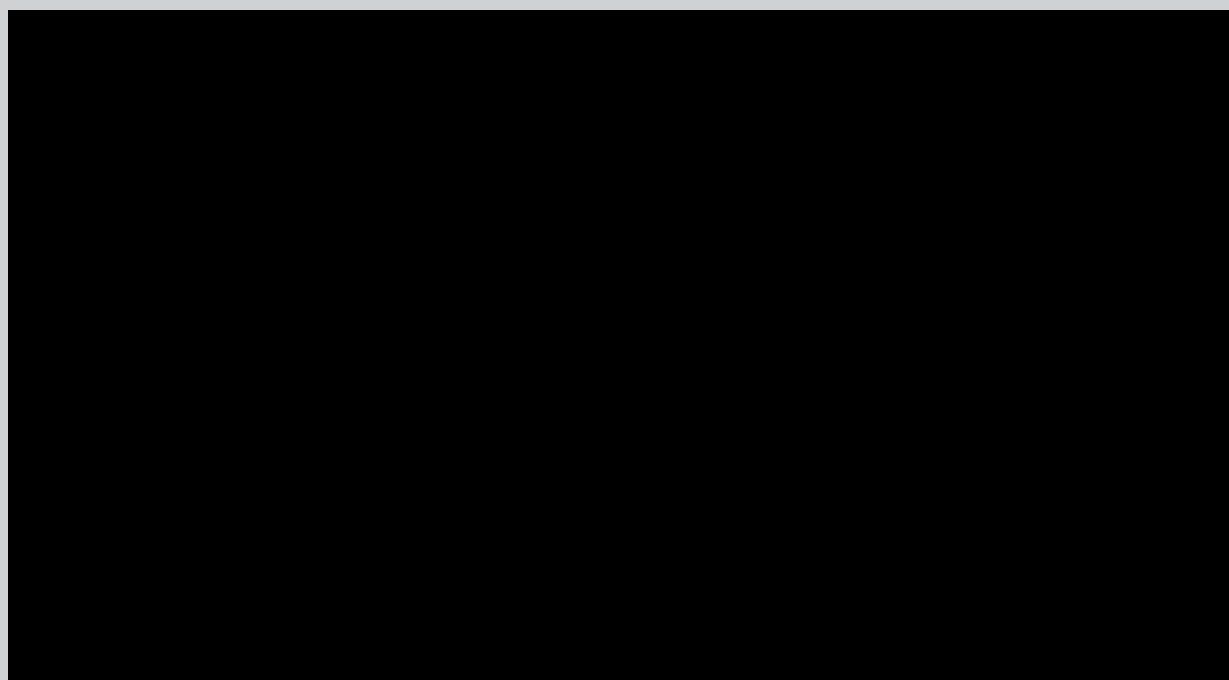
**SECRETARIA
DA EDUCAÇÃO**



Metáforas,
métodos e
metodologias,
metáforas

Ficha da Disciplina:

Metodologias para ensino e aprendizagem de arte



Rita Luciana Berti Bredariolli



É Bacharel e Licenciada em Educação Artística pela Universidade de Campinas, UNICAMP (1993). Possui mestrado em Artes pela Escola de Comunicações e Arte da Universidade de São Paulo, ECA-USP (2004) e doutorado em Artes pela mesma instituição (2009). Atuou como professora de Arte de Ensino Fundamental II por 12 anos. Em 2005 ingressou na Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, voltando a São Paulo em 2010 para assumir o cargo de professora assistente doutora do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, IA-UNESP. Leciona as disciplinas de Fundamentos do Ensino da Arte e Didática para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais, Licenciatura em Artes Cênicas e Licenciatura em Música. É autora do livro *Das lembranças de Suzana Rodrigues: tópicos Modernos de Arte e Educação* e desenvolve pesquisas sobre teoria da imagem, história e memória do ensino da arte e ensino da arte como mediação cultural.

Ementa:

Conceitos de método e metodologia. A relação entre epistemologia e metodologia do ensino da arte em suas variações ao longo do tempo. Métodos e Metodologias artístico-educacionais contemporâneos. O professor-pesquisador. O artista/pesquisador/ professor. As relações entre teoria (theorie), prática (práxis) e criação (poiésis). Metodologias para o artista/pesquisador/ professor.

Estrutura da Disciplina

Tema 1: Metáforas, métodos e metodologias, metáforas

- 1.1. Metáforas
- 1.2. Métodos e Metodologias
- 1.3. Metáforas

Tema 2. Metodologias para ensino e aprendizagem de arte

- 2.1. Metodologias modernas: academicismos
- 2.2. Metodologias modernas: modernismos
- 2.3. Metodologias pós-modernas: arte como expressão e cultura

Tema 3: Isto também é uma metodologia: duas versões contemporâneas de métodos, metodologias, educação e arte.

- 3.1. O professor ironista
- 3.2. Outras metáforas: árvores, rizomas, mapas, a partilha do sensível

Tema 4: professor-pesquisador: os outros, os mesmos mapas

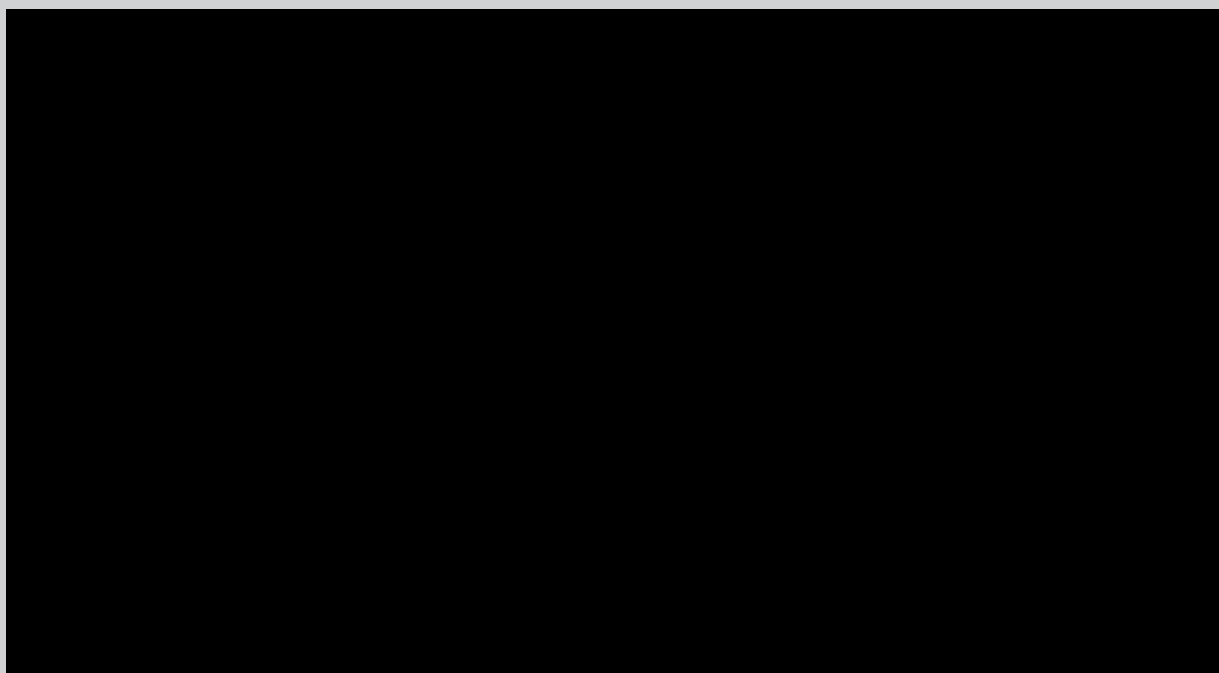
- 4.1. Teoria como A/R/TOGRAFIA: artista/pesquisador/professor

Tema 5 : Metodologias para a prática de uma pesquisa ativa

- 5.1. Etnografia
- 5.2. Um tipo de pesquisa ativa: a Pesquisa -Ação
- 5.3. História de Vida
- 5.4. Estudo de Caso

Rita Luciana Berti Bredariolli

Vídeo da Disciplina



Sumário

Ementa:	3
Metodologias para ensino e aprendizagem de arte	6
Metáforas, métodos e metodologias, metáforas	8
1.1. Metáforas	8
1.2. Métodos e Metodologias	10
1.2.1. As várias acepções de método	10
1.2.2. A acepção moderna de método	12
1.2.3. Experimento, logo existo.....	13
1.3. Metáforas.....	20
Para saber mais:	22
Referências Bibliográficas para esse Tema:	23

Metodologias para ensino e aprendizagem de arte



Locução: Rita Luciana Berti Bredariolli

1. Para apalpar as intimidades do mundo é preciso saber:

a) Que o esplendor da manhã não se abre com faca

b) O modo como as violetas preparam o dia para morrer

*c) Por que é que as borboletas de tarjas vermelhas têm devoção
por túmulos*

*d) Se o homem que toca de tarde sua existência num fagote, tem
salvação*

*e) Que um rio que flui entre 2 jacintos carrega mais ternura
que um rio que flui entre 2 lagartos*

f) Como pegar na voz de um peixe

g) Qual o lado da noite que umedece primeiro.

etc.

etc.

etc.

Desaprender 8 horas por dia ensina os princípios.

(BARROS, 2000).

Locução: Rita Luciana Berti Bredariolli

*Já se sabe: para uma linha razoável ou uma correta
informação, há léguas de insensatas cacofonias, de confusões
verbais e de incoerências. (Sei de uma região montanhosa
cujos bibliotecários repudiam o supersticioso e vão costume de
procurar sentido nos livros e o equiparam ao de procurá-los nos
sonhos ou nas linhas caóticas das mãos...os livros em si nada
significam. Esse ditame, já veremos, não é completamente
falaz.)*

(BORGES, 1999, v. 1)

Metáforas, métodos e metodologias, metáforas

1.1. Metáforas

Começamos nossa inserção pelas *Metodologias para ensino e aprendizagem da arte* recorrendo a uma metáfora muito comum, ouvida quando, por vezes, exauridos por um cotidiano adverso a todos os nossos ideais educacionais, atropelado pelo tempo escasso, pela falta de apoio institucional, pelos baixos salários, pela quantidade de turmas e alunos por turmas, clamamos por uma condução, por um caminho que nos leve a uma solução imediata para problemas específicos a um contexto e a uma relação particular: a nossa, com nossos alunos, com e em nossa escola.

Pela ânsia de resolver todo o tipo de adversidade, clamamos por um *como: como* faço para ensinar arte para tantos alunos, com um tanto de tempo e outro tanto de condições de trabalho? A resposta ouvida, talvez frustrante, vem em forma de uma metáfora: não há *receita*.

O uso da receita como imagem para ilustrar o inapropriado a um processo educacional, em nosso caso especificamente, voltado ao ensino e aprendizagem da arte, tornou-se com o tempo, um jargão, um clichê, por vezes pejorativo, repetido exaustivas vezes, ao mesmo tempo, como forma de apaziguar angústias e ansiedades pela resolução imediata de problemas específicos, e de indução à compreensão contemporânea do processo educativo como algo específico a um contexto, interagente e variável, avesso a um estereotipado caráter prescritivo de uma receita.

Agora, paremos um pouco e pensemos sobre uma receita, de bolo, no caso. Muitos de nós já seguimos uma receita. Fizemos bolos. Por vezes, usamos a mesma receita diversas vezes, ou a mesma receita usada por alguém de nossa família ou de algum amigo, mas nem sempre um bolo, da mesma receita, é igual ao outro. Seja pela qualidade dos ingredientes, temperatura do forno, pelo clima, pela velocidade da batedeira que se desajustou, enfim, percebemos que as contingências de uma situação – incluindo, e principalmente, quem faz o bolo – interferem no sabor, textura, cor, consistência desses bolos, cuja origem é a mesma receita: “esse bolo nunca sai como o da minha avó!”

Os anos de experiência, junto ao arranjo dos ingredientes e ambiente, provocam os resultados e suas diferenças, ou semelhanças. A receita, por ela mesma, não é garantia da qualidade de um

bolo. Os resultados, nesse caso, dependerão da experiência e envolvimento desse alguém que, hábil e sabiamente, perceberá as suas circunstâncias e as articulará com os procedimentos escolhidos, a receita, arranjando-os, em alterações se necessárias, para o seu fim: um delicioso bolo.

Ao longo da história do ensino da arte muitas *receitas* foram elaboradas, usadas, reinventadas; por vezes – por vários motivos, dentre os quais, os citados no início desse texto – reproduzidas, indiferentes aos seus contextos.

Todas essas *receitas* de como ensinar arte continuam a circular, impressas em livros didáticos e paradidáticos, presentes e resistentes em nossas práticas, contendo seus *ingredientes*, sua ordem, seu *modo de fazer*. Mas, sozinhas não resolveram, resolvem ou resolverão nenhum problema educacional. Sozinhas, pairam inertes e alheias, repousando sobre páginas. Não realizam nada, sem serem escolhidas por alguém e atualizadas, no sentido mesmo de colocá-las em ato, torná-las potencialidades. A partir daí acontecem, tornam-se eventos integrantes da realização de um processo educativo. Acontecem sob nossa condução, suscetíveis aos outros acontecimentos inerentes a esse mesmo processo. Acontecimentos esses, gerados e alterados pela reação de nossos alunos e constituição de nosso ambiente escolar. Acontecimentos que configuram nosso cotidiano; e é dele, de sua observação, compreensão, revisão, enfim de seu conhecimento e reconhecimento, que encontramos os muitos e diferentes *como fazer*, as *receitas*.

As receitas, os métodos, as metodologias, são importantes como formas abstratas de organização, de sistematização, uma constituição de sentido que aplaca nossa sensação de insegurança diante da condição movediça daquilo que chamamos realidade. No entanto, efetivamente, é em nossa relação com cada uma dessas nossas realidades – aliando aquilo que sabemos às situações concretas que vivemos, em meio ao erro, a instabilidade, a confusão, ao inesperado – que podemos encontrar os modos de agir, os *como fazer*, os caminhos possíveis para o enfrentamento do difícil, mas da mesma forma valoroso, trabalho educativo. É, pois, desse enfrentamento, incômodo por vezes, com as nossas reais condições de trabalho que são criados e recriados os caminhos, as *receitas*, os métodos e as metodologias para realizar o mais próximo possível daquilo que compreendemos ensinar arte.

Trataremos nesse texto sobre essas *receitas*, métodos e metodologias. Apresentaremos suas variações conceituais ao longo do tempo, tomando-os no sentido mais aproximado a sua etimologia, entendendo-os, portanto, como caminho e investigação, procurando revolver uma

rotinizada - pois tornada usual (CÂNDIDO, 2000, p. 182) - derivação de um de seus significados modernos, à qual nos acostumamos: a de método como preceito abstrato, universal, imperativo, restritivo e impeditivo, alheio à realidade, à prática; buscando dessa forma, devolver-lhe sua condição de parte estruturante de um conjunto formado, em nosso caso, por nós professores, nossos alunos, nossas condições de trabalho e nossas concepções - e, portanto, nossos objetivos, justificativas, conteúdos - sobre o ensino, a aprendizagem, a arte e suas relações, restituindo aos métodos, à metodologia, sua indissociabilidade da epistemologia da arte.

O *como* ensinar e aprender arte, o *como* desenvolver o conhecimento artístico é indissociável da nossa concepção sobre *o que é* ensinar e aprender arte, *o que é* o conhecimento artístico.

1.2. Métodos e Metodologias

1.2.1. As várias acepções de método

Em *Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia* (LALANDE, 1999, p. 678-679) encontramos três definições de método. A primeira refere-se ao seu sentido etimológico de demanda, assumindo como consequência o significado de “esforço para atingir um fim”. Seguindo essa ideia, agregam-se a essa noção de método, a de investigação - essa, segundo Lalande, uma acepção antiga usada especialmente por Aristóteles - e estudo. Portanto, originalmente, a palavra método estaria associada às ideias de demanda, empenho por um objetivo, investigação e estudo.

Dessa noção embrionária de método, duas acepções modernas - diferentes, embora “muito próximas” seriam derivadas: a de caminho e a de prescrição. A ideia de método como caminho não supõe uma fixidez determinada por uma premeditação. Antes, está associada a uma ordenação da variedade de idéias, juízos e raciocínios sobre um determinado tema, propiciando o meio mais ajustado para o seu conhecimento. Todo esse processo de organização seria realizado de forma natural e por vezes mais acertadamente, por quem não tivesse qualquer domínio de regras lógicas. Nesse sentido, método refere-se a procedimentos habituais de observação e compreensão, constantemente averiguados, simultaneamente à sua realização, para atestar sua eficiência, adequação e prática segura, ou constatar sua nulidade.

A outra acepção moderna de método - a mais comum entre nós -, a de prescrição, o determina como um planejamento responsável por regular previamente uma sequência de procedimentos de forma a precaver erros que possam obstar o alcance de um fim determinado. Desse sentido, derivam ainda as noções de método como “processo técnico de cálculo ou experimentação” e “sistema de classificação”, atribuído especialmente às ciências biológicas. As palavras método e metodicamente, de acordo com Lalande, chegaram até nós e são mais comumente usadas no sentido de “uma preconcepção de um plano a seguir” (LALANDE, 1999, p. 678-679).

Em nota, Lalande justifica a proximidade entre a concepção de método como caminho, como investigação e elaboração crítico-reflexiva sobre a prática, sem premeditação e a de método como um programa regulamentar, por sua característica comum de enfrentamento com uma situação prévia e concreta (LALANDE, 1999, p. 679).

A parte de toda essa complexidade semântica, necessária para entendermos que método nem sempre significou ou significa o que costumeiramente entendemos sobre ele, há algo inerente a esse conceito e comum a qualquer uma de suas variações: a ideia de método sempre se remeterá a direções definidas e regularizadas pelo confronto com uma situação concreta, experimental e experimentável.

Pode se apresentar como regulação prévia e alheia às interferências das circunstâncias, ou em relação a um contexto. Ambas as noções são consideradas precisas. Porém, a primeira, subsiste no mundo das ideias, comportando-se como regulação e auto-regulação, indiferente ao objeto, sujeitos ou situação; a segunda, a relação e a variação de acordo com as reações dos integrantes da situação de aplicabilidade. Ambas precisas, nenhuma desvalida.

Em *Dicionário de Filosofia* de Nicola Abbagnano, encontramos dois significados fundamentais de método, um como “qualquer pesquisa ou orientação de pesquisa”, sem qualquer distinção entre investigação e doutrina; e como uma “técnica particular de pesquisa”, um “procedimento de investigação organizado, repetível e autocorrigível, que garanta a obtenção de resultados válidos” (ABBAGNANO, 2003, p. 668).

Abbagnano afirma que na antiguidade clássica, o termo método era empregado em seus dois sentidos, como investigação e doutrina. Ambos encontrados em textos como *Sophista* e *Phaedo* de Platão, e em *Política* e *Ethica nicomachea* de Aristóteles. Nota, porém, que em seu uso

moderno e contemporâneo, mantém-se a prevalência de seu significado como “técnica particular de pesquisa”. Apesar dessa ressalva, Abbagnano nos faz atentar para a ordenação de procedimentos como inerência a toda e qualquer teoria ou doutrina, portanto a todo e qualquer conhecimento sistematizado, seja ele científico, filosófico ou e também, diríamos, artístico.

1.2.2. A acepção moderna de método

A acepção moderna de método, prevalecente em nossos dias, embora modificada por seu uso ao longo do tempo, tem como marco filosófico o pensamento de René Descartes e, portanto, como marco temporal de sua conformação o século XVII. Período conhecido como o do Grande Racionalismo. Segundo Marilena Chauí, esse foi o momento de inauguração da razão ocidental moderna, como o “conhecimento que se realiza no interior da experiência para colocar-se fora e acima dela, propondo-se a dominá-la”. O século XVII é designado como a época da definição de dicotomias que ainda estruturam nosso pensamento e modelo educacional: as dicotomias entre “sujeito-objeto, consciência-coisa, ideia-fato, verdade-aparência, essência-existência, natureza-homem, vontade-intelecto, causalidade-finalidade, razão-experiência, necessidade-liberdade” (CHAUÍ, 1999, p. 25).

Com o passar do tempo René Descartes tornou-se adjetivo, por vezes pejorativo, usado em senso comum para qualificar algo como estritamente racional, imparcial a qualquer afeto, de uma retidão coercitiva e tola. “Do pensador cartesiano”, diz Olgária Matos, “guardamos algo daquele que procede por ordem em suas reflexões” (MATOS, 1999, p. 195). De suas elaborações metodológicas nos chegou uma noção comum de método como algo abstrato, apriorístico, alheio a uma relação concreta com as coisas do “mundo sensível” (cf. M2_D4: *Estética*), alheio da realidade.

De fato, a intenção de ordenar o mundo guiou o pensamento de Descartes. Esse filósofo buscou a exatidão, a estabilidade, a permanência em contrapartida à inconstância dos sentidos, a mudança característica das contingências, os erros e as ilusões do âmbito da imaginação. Descartes não confiava nos sentidos. Assumia, pela própria experiência, que tudo o que havia recebido, “como o mais verdadeiro e seguro”, tinha sido apreendido “dos sentidos ou pelos sentidos”, no entanto, concluiu também que algumas vezes esses “sentidos eram enganosos”, e, portanto, seria muito prudente “nunca se fiar inteiramente em quem já nos enganou uma vez” (DESCARTES, 2010, p. 136).

Mas, a prudente busca pela regulação dos sentidos, pela ordenação da experiência, tem como ponto de partida o próprio “interior da experiência”. A “consciência cartesiana despertada para o mundo na experiência da dúvida, isto é em meio ao labirinto”. A experiência foi, portanto, seu ponto de partida, mesmo que para “colocar-se fora e acima dela, propondo-se a dominá-la” (MATOS, 1999, p. 37).

Ao invés de certezas, o que moveu Descartes em sua elaboração metodológica foi o “embaraço entre [...] dúvidas e erros”. Michel Foucault (1999), em seu livro *As Palavras e as Coisas*, afirma que Descartes, ao assumir como ponto de partida da elaboração de seu método para “bem conduzir a razão”, o erro ou a ilusão, acabou por revelar a impossibilidade desses não serem também pensamentos. O “pensamento do mal-pensado, do não-verdadeiro, do quimérico, do puramente imaginário”, seriam os lugares da “primeira evidência” de caminhos para o conhecimento, a verdade para Descartes. Pelas palavras de Foucault, Descartes empenhava-se em “trazer à luz o pensamento como forma mais geral de todos esses pensamentos que são o erro ou a ilusão”, mesmo sob o “risco de reencontrá-los no final de sua tentativa”, voltando à “explicá-los e de propor então o método para evitá-los” (FOUCAULT, 2000, p. 446-447).

O método para Descartes significava um caminho seguro para conduzir o sujeito – outra noção recém-criada nesse mesmo século XVII – a estabelecer a distinção entre um “raciocínio verdadeiro” de um falso, e assim alcançar a verdade. Em seu *Discurso do Método*, publicado em 1637, Descartes define o “primeiro princípio de sua filosofia”, por ele considerado uma verdade inabalável: “penso, logo existo”. A assunção dessa verdade “tão firme e tão segura”, o levou a considerar que teria encontrado aquilo que era “necessário a uma proposição para ser verdadeira e certa”. Para “pensar, é preciso ser”, daí a “regra geral” de que tudo aquilo que “concebemos de maneira clara e distinta” é verdadeiro. Como resolver a dificuldade de “observar bem” o que “concebemos distintamente”? Como assegurar que aquilo que é dito é verdadeiro? Somente pelo uso de um caminho preciso e objetivo, pelo uso de um método seguro, poderíamos discernir o falso do verdadeiro, poderíamos ordenar a desordem do mundo sensível (DESCARTES, 2004, p. 70-71).

1.2.3. Experimento, logo existo

Ao longo de anos de uso, a ideia de método concebida por Descartes no século XVII, se perdeu de sua instância de formação – a experiência, a relação com o mundo sensível, com a prática - adquirindo um caráter abstrato relegado ao campo estritamente teórico.

Hoje muitas vezes, ao pensarmos em métodos ou metodologias, os relacionamos com algo do campo das ideias, cuja concepção depende apenas de uma elaboração teórica. Ao longo do tempo, afastamos o método, assim como a metodologia e as receitas, de sua derivação da relação entre o pensamento e o mundo. O pensamento sobre o mundo. Aprendemos a entender os âmbitos da teoria e da prática como separados e assim a noção de método como sentido, direção, caminho para o conhecimento, sendo, ao mesmo tempo, instrumento de sua própria investigação, tem para nós pouca identificação.

Com o passar do tempo o processo de conhecimento foi se tornando cada vez mais abstrato, cada vez mais desvinculado da experiência do mundo sensível. O Grande Racionalismo do século XVII, época das elaborações de Descartes, foi se transformando em mimese da linha de produção industrial. A escola pública e seu sistema nascem dessa transformação. Nascem não como instâncias de produção do conhecimento, a fim de alcançar a verdade pela ordenação do mundo, mas como reprodutores de conhecimento em escala industrial, considerando a coletividade como *massa*¹.

Essa é nossa herança. Para entendê-la, entendermos como fomos tornados suas partes e resultados, e principalmente para conseguir agir sobre essa herança, vale sondar os princípios de nosso ofício e de sua matéria essencial: o conhecimento. Por isso falamos aqui de um filósofo que com suas ideias *alimentou* o pensamento ocidental moderno, a ponto de ser considerado o “pai da filosofia ocidental”. E porque falarmos em filosofia em um curso de especialização em artes? A resposta pode ser encontrada ao nos perguntarmos de onde vêm nossas concepções de arte, educação e sobre ensino da arte? De onde vem nossa forma de se relacionar com o mundo? De onde vem nossa forma de compreender esse mundo? Absorvemos e elaboramos ideias sem atentar para o fato de que elas existiam antes mesmo de assumi-las como nossas.

1. “A escola, tal como a conhecemos em seus traços gerais, surgiu no contexto da Revolução Industrial, iniciado o século XVIII, na Inglaterra. Seu programa: produzir a criança para um mundo repetitivo, não mais regulado pelo relógio do sol [...] Mundo de portas fechadas, fábricas de disciplina coletiva, de rituais de seriação, de homogeneização de comportamentos e gestos, posturas corporais e mentais. Todos deviam aprender as mesmas coisas, na mesma velocidade [...] toda a hierarquia administrativa da escola seguiu o modelo da burocracia industrial. Hoje, segue o modelo empresarial” (BENEDETTI, 2007, p. 108-112). Para Robert Kurz (2004) o sistema de educação Ocidental, usado como meio para execução do grande projeto moderno civilizatório, não se configurou como “presente civilizador generoso”, mas parte de um processo designado como “colonização interna”. Disciplina e ades- tramento em função do ajuste da “vida ao ‘trabalho abstrato’[...] e à concorrência universal”, faziam parte deste sistema educacional escolar dirigido pelo objetivo da “interiorização” de um perfil capitalista de requisitos”.

Há uma música muito singela sobre isso. Ela se chama *Transpiração*, interpretada por Ney Matogrosso e *Pedro Luiz e a Parede*. Ao invés de ideias, eles perguntam sobre a inspiração. De onde vem nossa inspiração? Não de algo alheio às nossas experiências cotidianas. Isso é bonito: atentarmos para o fato de que nossa inspiração - nossas ideias - está pelo mundo, nas coisas que por vezes não valorizamos, também naquelas muito sutis, naquelas quase ou imperceptíveis, nas “entrelinhas de um livro” ou em um trabalho árduo....

*A inspiração vem de onde
Pergunta pra mim alguém
Respondo talvez de longe
De avião, barco ou bonde
Vem com meu bem de Belém
Vem com você nesse trem
Nas entrelinhas de um livro
Da morte de um ser vivo
Das veias de um coração
Vem de um gesto preciso
Vem de um amor, vem do riso
Vem por alguma razão
Vem pelo sim, pelo não
Vem pelo mar gaiivota
Vem pelos bichos da mata
Vem lá do céu, vem do chão
Vem da medida exata
Vem dentro da tua carta
Vem do Azerbaijão
Vem pela transpiração
A inspiração vem de onde, de onde
A inspiração vem de onde, de onde
Vem da tristeza, alegria
Do canto da cotovia
Vem do luar do sertão
Vem de uma noite fria
Vem olha só quem diria*

*Vem pelo raio e trovão
No beijo dessa paixão
A inspiração vem de onde, de onde*

*De onde
A inspiração vem de onde, de onde*

(ESPÍNDOLA; ASSUMPÇÃO, 2004).

Vem também de um livro nunca lido, de ideias perdidas ao tempo transformadas em prática e lugares comuns. Por isso trouxemos o texto de Descartes a essa disciplina, justificado por sua participação fundamental na constituição do pensamento moderno ocidental, ao firmar a importância da razão pela definição de um ser que é porque pensa: “Penso, logo existo”. Tal noção estabelecerá a supremacia da razão em um processo de conhecimento, entendido como discernimento da verdade e cuja determinação caberia apenas ao sujeito. Para essa determinação há que se ter um caminho preciso, mas não necessariamente novo, como aqueles “grandes caminhos que dão voltas entre montanhas e vão aos poucos se tornando planos e cômodos de tanto serem freqüentados, é muito melhor segui-los do que empreender um rumo mais direto, escalando rochedos e descendo até o fundo dos precipícios” (DESCARTES, 2004, p. 50).

Os velhos e conhecidos caminhos, aqueles já experimentados, já revistos e reelaborados, mas não necessariamente criados por outrem. Descartes deixou claro em seu *Discurso do Método* de 1637, que seu propósito não era ensinar o “método que cada um deve seguir para bem conduzir sua razão”, mas compartilhar a maneira como conduziu a sua. Descartes não tenta persuadir o leitor, alertando-o que seu *Discurso* pode ser lido como “uma história”, ou “se quiserem, como uma fábula [...] na qual, entre alguns exemplos possíveis de imitar, talvez se encontrarão vários outros que se terá razão de não seguir” (DESCARTES, 2004, p. 39).

Como já dissemos, o método para Descartes significava o caminho mais seguro para garantir a distinção da verdade, por isso o elaborou como um conjunto sintético de apenas 4 regras. Optou por esse formato para evitar “escusas aos vícios”, fornecidas pela “multidão de leis”. O efeito desses preceitos seria deflagrado pela “firme e constante resolução de não deixar uma única vez de observá-los”:

O primeiro era não aceitar jamais alguma coisa como verdadeira que eu não conhecesse evidentemente como tal: isto é evitar cuidadosamente a precipitação e a prevenção, e nada incluir em meus julgamentos senão o que se apresentasse de maneira tão clara e distinta a meu espírito que eu não tivesse nenhuma ocasião de colocá-lo e dúvida.

O segundo, dividir cada uma das dificuldades que eu examinasse em tantas parcelas possíveis e que fossem necessárias para melhor resolvê-las.

O terceiro, conduzir por ordem meus pensamentos, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir ao poucos, como por degraus, até o conhecimento dos mais compostos, e supondo mesmo uma ordem entre os que não se precedem naturalmente uns aos outros

E o último, fazer em toda parte enumerações tão completas, e revisões tão gerais, que eu tivesse a certeza de nada omitir

(DESCARTES, 2004, p. 54-55).

Olgária Matos associou o método de Descartes ao fio usado por Teseu para guiá-lo pelo interior do labirinto. O labirinto, representação do acaso, da experiência, do mundo sensível e seus movimentos imprevisíveis; do “lugar que aprisiona na falsa liberdade”. Teseu, usando o fio dado por Ariadne, venceu a intrincada e ilusória organização labiríntica. Ao desenrolar o fio e enrolá-lo em sentido inverso, esse herói da mitologia grega reencontrou seu rumo. Essa ação realizada em *vai e vem* “constituiu o símbolo do movimento metódico”. Esse “ir e vir no mesmo caminho” – o movimento metódico – relaciona-se com a noção de ordem como cadeia, cuja existência depende do entrelaçamento dos elos que a compõem. Se um deles se rompe, todo o conjunto é desfeito. Assim também se constituiria o “fio-método”, a menor distração sobre a relação entre as partes que o compõe, poderia, poderia provocar sua ruptura e o sujeito orientado por ele seria arrastado para a “definitiva errância” (MATOS, 1999, p. 39).

Descartes constituiu-se como referência para o pensamento ocidental, articulado e rearticulado pelo desdobramento de suas ideias, seja por sua afirmação ou contraposição. A elaboração de seu *fio-método*, como forma de dominar o *labirinto*, gerou também sua contrapartida como a ideia de método de Walter Benjamin (BENJAMIN, 2004) no início do século XX.

Ao contrário de Descartes, Benjamin propunha como método a própria experiência labiríntica. Abandonar o fio de Ariadne e se deixar levar pelo acaso, pelas contingências, pelas surpresas. O método era também para Benjamin um caminho, mas um caminho indireto, digressivo. Diferente de Descartes que buscava um caminho para ordenar o mundo, Benjamin se preocupava em assumir a desordem e sua ação sobre o sujeito em relação ao mundo. Benjamin, diferente de Descartes para quem o conhecimento se centrava apenas e tão somente no sujeito, compreende seu método sobre a relação entre o sujeito e o mundo sensível, o sujeito e o objeto.

Essa reunião entre sujeito e seu mundo também foi considerada por Paulo Freire, ao valorizar a “rigorosidade metódica” e um pensamento considerado “certo”. Para Freire, “pensar certo” não significava excluir ou superar dúvidas e erros, mas mantê-los, a fim de preservar a infinitude de um processo de conhecimento. O professor que “pensa certo”, segundo concepção de Freire, deixaria

transparecer aos educandos 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. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera o outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar e aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “dodiscencia”-docência-discencia – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico (FREIRE, 2010, p. 28).

Para conquistarmos esse modo de “pensar certo”, é necessário que haja “rigorosidade metódica”, condição basilar para o ofício pedagógico: “Ensinar exige rigorosidade metódica”. Assim dá início ao seu *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 2010).

Compreendemos um pouco melhor o significado dessa afirmação ao encontrarmos, em sequência ao seu texto, a diferenciação entre a “curiosidade ingênua” e a “curiosidade epistemológica”. A “curiosidade ingênua” reverte-se “indiscutivelmente” em um “certo saber”, mesmo sem ser submetida a um rigor metodológico. Acontece da “pura experiência” (não devemos confundir essa experiência citada por Freire com o conceito de experiência exposto por Dewey. cf. M1_D1: *Repertório dos professores em formação*) e é caracterizada pelo senso comum, o qual deve ser respeitado no “processo de sua necessária superação”.

A “curiosidade epistemológica”, por sua vez é caracterizada pela “rigorosidade metódica”, diferenciando-se de um “saber ingênuo”, resultante de uma “prática espontânea ou quase espontânea, ‘desarmada’” (FREIRE, 2010, p. 38). Para Freire, o movimento “dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”, em outras palavras, a “reflexão crítica sobre a prática”, tanto sobre a prática atual quanto a de outros tempos, é o que torna possível a transição da “curiosidade ingênua” à “curiosidade epistemológica”:

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário a reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento epistemológico” da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação, tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica (FREIRE, 2010, p. 39).

Paulo Freire não desconsidera o saber que acumulamos, podemos dizer, informalmente, ao contrário. Porém para aqueles que assumiram o conhecimento como ofício, nós professores, torna-se necessária a superação desse saber informal. É preciso “trans-formá-lo”, por um processo submetido a uma rigorosa e constante atenção daquele que é o responsável pelo seu desenvolvimento. Voltando às acepções de métodos, podemos identificar nessas afirmações de Freire uma compreensão de método como algo inerente a prática. Método para Freire estava próximo de seu significado mais antigo - assim como estava também para Descartes e Benja-

min - entendido como investigação sobre ações e relações implicadas na prática, incluindo a do professor com seu ofício, o conhecimento, - “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica” - resultando, pois, de uma “operação afetiva” (FREIRE, 2010).

1.3. Metáforas

Abrimos esses nossos caminhos sobre as *Metodologias para ensino e aprendizagem da arte*, percorrendo várias noções de método, abordando um pensador, René Descartes, crucial para a formação de um pensamento ocidental moderno, ainda presente, apresentando um outro, Walter Benjamin, que traçou uma noção de método em contraposição à precisão almejada pelo primeiro. Um buscava impor ordem ao mundo, por meio de um caminho preciso, considerando as incertezas, os erros, a instabilidade para superá-las; o outro assumia a imprecisão do caminho, traçando o método segundo os enfrentamentos entre o sujeito e as coisas do mundo, sem respeitar uma direção planejada. O plano se cria no ato da ação, está sujeito e é complementado pelos desvios. Por último apresentamos as ideias de Paulo Freire, o qual sem negar essa tradição da busca pelo conhecimento, criada por ditos, contraditos, rotinizações de conceitos pelo uso em nosso discurso e prática, definiu e propôs como atributos de um professor a “rigoriedade metódica” e o “pensar certo”.

Todos esses três pensadores, mesmo com suas divergências e convergências de ideias, buscaram formas de promover o conhecimento das coisas do mundo. Nenhum deles excluiu de suas buscas a certeza de que o conhecimento se faz pela interação entre a teoria e a prática, ou em outras palavras, a interação entre o mundo abstrato das ideias e o mundo concreto, incerto, impreciso, conturbado, desordenado da ação. Todos esses três pensadores sabiam e nos ensinaram que qualquer tipo de conhecimento se faz na relação complementar e dialética entre teoria e prática.

Todo esse percurso inicial, assim como toda essa disciplina, teve como epígrafes dois excertos. O primeiro do poeta Manoel de Barros; o segundo de um conto de Jorge Luis Borges. Ambos tratam de um ponto fundamental para pensarmos *Metodologias para ensino e aprendizagem da arte*, e que já começamos a abordar: esse impasse entre a teoria e a prática, o mundo ordenado da abstração e o mundo caótico da ação.

Manoel de Barros nos diz que para “apalpar as intimidades do mundo”, para conhecer, portanto, intimamente esse mundo, devemos seguir alguns itens muito bem estruturados em a); b); c); d); e); f); g) etc.etc.etc.; devemos pois, seguir uma ordem de procedimentos rigorosamente estabelecida. No entanto, ao seguir tal receita, tão precisamente traçada, nos deparamos com preceitos pouco convencionais, poderíamos dizer até absurdos, nada afeitos ao que comumente esperaríamos de uma prescrição. “Para apalpar as intimidades do mundo” para Manoel de Barros “é preciso saber”, em seqüência alfabética estrita que “o esplendor da manhã não se abre com faca”; o “modo como as violetas preparam o dia para morrer”; o porquê “que as borboletas de tarjas vermelhas têm devoção por túmulos”; também precisamos saber se “o homem que toca de tarde sua existência num fagote, tem salvação”; que “um rio que flui entre 2 jacintos carrega mais ternura que um rio que flui entre 2 lagartos; como “pegar na voz de um peixe; qual “o lado da noite que umedece primeiro”; e por fim, pela seqüência ordenadamente estabelecida precisamos ainda saber “etc.etc.etc.”.

A tensão entre a ordenação da estrutura dessa receita, nossa expectativa e seus dizeres nos demove daquilo que já sabemos a respeito de um método, de uma metodologia para chegar ao conhecimento do mundo. Por isso somos obrigados a desaprender. “Desaprender” metodicamente durante “8 horas por dia”. Nessa *desaprendizagem*, do já sabido, do conhecido, podemos, segundo o poeta, “aprender os princípios”, desse conhecimento íntimo com e sobre as coisas do mundo.

Manoel de Barros apreende o caos do mundo em uma ordem que se mantém na iminência da eclosão, pois o desenho caótico de suas palavras força o rompimento dessa mesma ordem que o retém. Manoel de Barros frustra nossa expectativa sobre a ordenação das coisas do mundo, ao preservar a sua (des)ordem. É preciso rearranjar o pensamento para compreender essa nova ordem criada por Manoel de Barros. Assim como na escola, cujas aulas ainda se mantêm presas em grades de horários que não as suportam mais. Vivemos um cotidiano tensionado entre dois mundos, o abstrato da tradicional conformação escolar e o nosso e de nossos alunos, cheio de desvios, completamente avesso a uma ordem ideal. A escola, com sua forma tradicional de organização não mais suporta a estrutura caótica e mutante de nosso mundo. Como agir, portanto, nessa zona de tensão e conflito? Enquanto insistirmos na adequação, na ordenação ideal, ou em esperar soluções externas e alheias ao nosso cotidiano, continuaremos, talvez, a sofrer as pressões de uma realidade que não mais se (en)forma nos moldes tradicionais e por isso rompe, dilacera nossos planos, projetos, nossos *apriorios*.

Para conseguirmos “uma linha razoável ou uma correta informação”, há que se percorrer léguas e “léguas de insensatas cacofonias, de confusões verbais e incoerências”, disse um dia Jorge Luiz Borges. O sentido das coisas não estaria nas linhas de um texto, nem nos planejamentos, nem na ordenação ou nas “linhas caóticas das mãos”. Os livros, assim como as receitas, métodos e metodologias, em si nada significariam. Só começariam a ganhar significado, a concretizar sentidos, quando sonhados, lidos, atualizados – postos em ação – por alguém. O conhecimento somente acontece em sua concretude, ou seja, ao ser disposto e apreendido em relação ao mundo e aos seres que o habitam. As respostas são abstrações geradas pelos problemas reais que enfrentamos. Para elaborá-las recorreremos ao nosso repertório de ideias, armazenado pelas nossas experiências, acontecimentos feitos de teoria e prática (agora sim recorrendo a ideia de experiência de John Dewey, cf. M1_D1: *Repertório dos professores em formação*).

Buscar respostas fora do enfrentamento com nossos problemas ou sem o auxílio de outros que pensaram sobre problemas semelhantes, sem o auxílio, portanto, das ideias de outros colegas, das ideias expostas em textos de outros autores, é um caminho difícil, cansativo, talvez, infecundo, inóspito, improfícuo. Nem somente o mundo das ideias, sem somente a concretude da prática, mas o diálogo entre nossos pensamentos, alimentados pelos pensamentos de outros, e a nossa prática, as nossas ações. Somente por esse caminho feito de ideias e ação, teoria e prática, conseguiremos elaborar e praticar boas *receitas*.

Para saber mais:

- O PONTO de mutação = Mindwalk. Direção: Bernt Capra. Produção: Klaus Lintschinger e Adrianna Cohen. Intérpretes: Liv Ullman, Sam Waterston, John Heard. Roteiro: Bernt Capra. São Paulo: Versatil, 1990. 1 DVD (110 min), son., color.

O Ponto de Mutação é uma adaptação cinematográfica do livro de Fritjof Capra e leva para o cinema as diferentes formas de pensar de uma cientista, um político e um poeta. Vale assistir para observar os diferentes pontos de vistas sobre assuntos vários pertinentes ao nosso tempo, em uma conversa cujo desfecho é dado pela poesia.

- ARHEIM, R. **Intuição e intelecto na arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Vale, especialmente a leitura do capítulo *A Duplicidade da Mente: a intuição e o intelecto* no qual Arheim mostra a atuação da intuição e intelecto como complementares e simultâneas, rompendo com a ideia comum de que são duas instâncias separadas.

- EFLAND, A. Imaginação na cognição: propósito da arte. In: BARBOSA, A. M. (Org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

Esse texto de Arthur Efland nos apresenta como foi criada historicamente a cisão entre imaginação e cognição, buscando mostrar como essa separação é culturalmente estabelecida, e, portanto, pertinente a tempos e espaços específicos.

Referências Bibliográficas para esse Tema:

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. Tradução Ivone Castilho Benedeti. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARROS, M. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.
- _____. Uma didática da invenção. In: _____. **O livro das ignorâncias**. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- BENJAMIM, W. Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- _____. *Origem do Drama Trágico Alemão*. Trad. João Barrento. Lisboa: Assírio & Alvim, 2004.
- BENEDETTI, S. C. G. **Entre a educação e o plano de pensamento de Deleuze & Guattari: uma vida...** 2007. 185f. Tese (Doutorado)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26062007-090606/publico/TeseSandraBenedetti.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2011.
- _____. *Origem do drama trágico alemão*. Tradução João Barrento. Lisboa: Assírio & Alvim, 2004.

- BORGES, J. L. **Obras completas de Jorge Luis Borges**. São Paulo: Globo, 1999. 4 v.
- CÂNDIDO, A. **A educação pela noite e outros ensaios**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- DESCARTES, R. **O discurso do método**. Tradução Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2005.
- ESPÍNDOLA, A.; ASSUMPÇÃO, I. Transpiração. Intérpretes: Ney Matogrosso; Pedro Luís e a Parede. In: Ney Matogrosso; Pedro Luís e a Parede. **Vagabundo: ao vivo**. São Paulo: Universal Music, 2004. 1 CD.
- FERRAZ, M. H. C.; FUSARI, M. F. R. **Metodologia do ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- _____. **As palavras e as coisas**. Tradução Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- KURZ, R. O efeito colateral da educação fantasma. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 11 abr. 2004. Caderno Mais, p. 18.
- LALANDE, A. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. Tradução Fátima Sá Correia; Maria E. V. Aguiar; José Eduardo Torres; Maria Gorete de Souza. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MATOS, O. C. F. **O iluminismo visionário: Benjamin, leitor de Descartes e Kant**. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- NOVAES, A. (Org.) **A crise da razão**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

Pró-Reitora de Pós-graduação

Marilza Vieira Cunha Rudge

Equipe Coordenadora

Ana Maria Martins da Costa Santos

Coordenadora Pedagógica

Cláudio José de França e Silva

Rogério Luiz Buccelli

Coordenadores dos Cursos

Arte: Rejane Galvão Coutinho (IA/Unesp)

Filosofia: Lúcio Lourenço Prado (FFC/Marília)

Geografia: Raul Borges Guimarães (FCT/Presidente Prudente)

Antônio Cezar Leal (FCT/Presidente Prudente) - *sub-coordenador*

Inglês: Mariangela Braga Norte (FFC/Marília)

Química: Olga Maria Mascarenhas de Faria Oliveira (IQ Araraquara)

Equipe Técnica - Sistema de Controle Acadêmico

Ari Araldo Xavier de Camargo

Valentim Aparecido Paris

Rosemar Rosa de Carvalho Brena

Secretaria/Administração

Márcio Antônio Teixeira de Carvalho

NEaD – Núcleo de Educação a Distância

(equipe Redefor)

Klaus Schlünzen Junior

Coordenador Geral

Tecnologia e Infraestrutura

Pierre Archag Iskenderian

Coordenador de Grupo

André Luís Rodrigues Ferreira

Guilherme de Andrade Lemeszenski

Marcos Roberto Greiner

Pedro Cássio Bissetti

Rodolfo Mac Kay Martinez Parente

Produção, veiculação e Gestão de material

Elisandra André Maranhe

João Castro Barbosa de Souza

Lia Tiemi Hiratomi

Liliam Lungarezi de Oliveira

Marcos Leonel de Souza

Pamela Gouveia

Rafael Canoletti

Valter Rodrigues da Silva