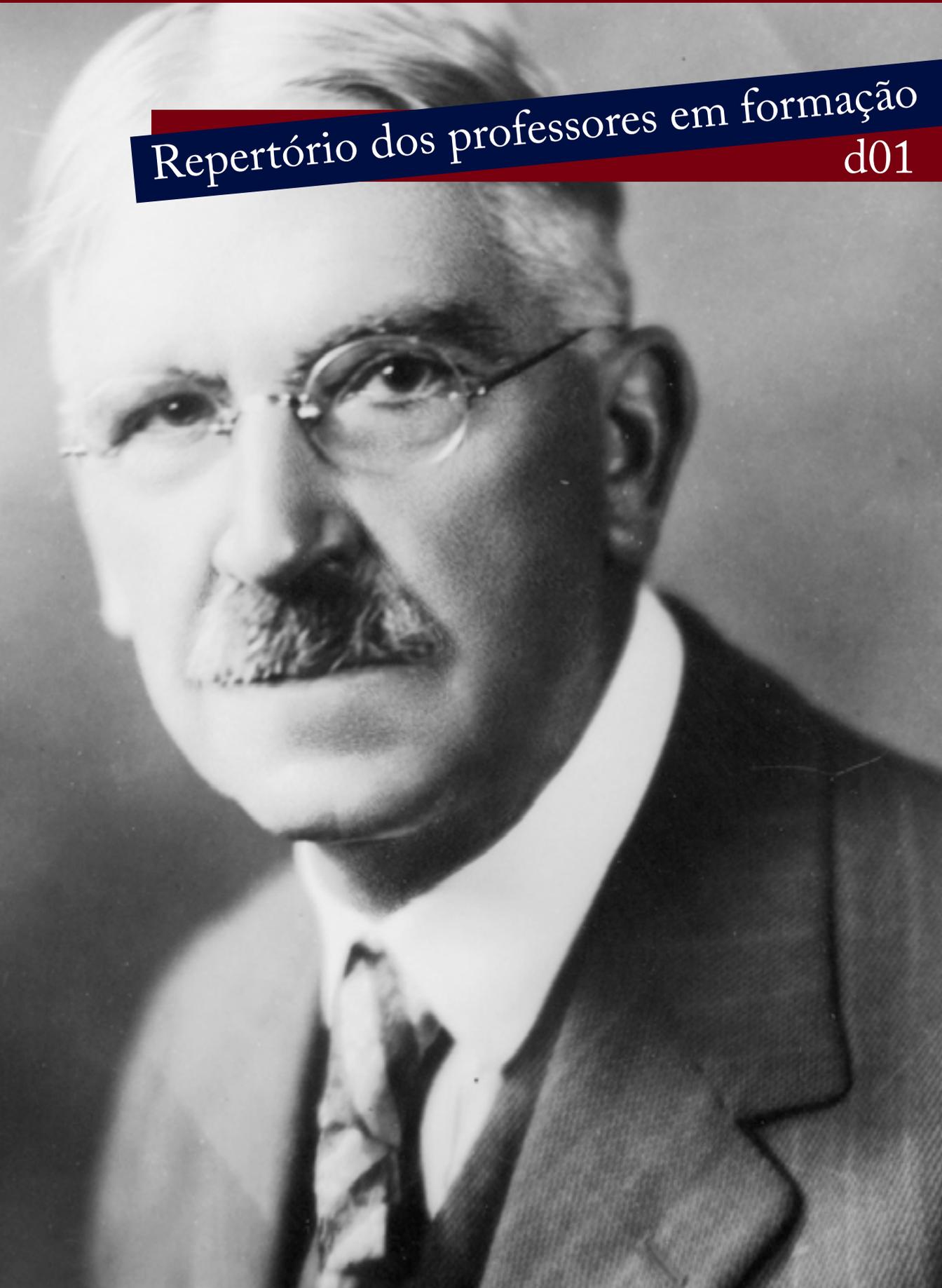


Rede São Paulo de

Formação Docente

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

Repertório dos professores em formação
d01



Rede São Paulo de

Formação Docente

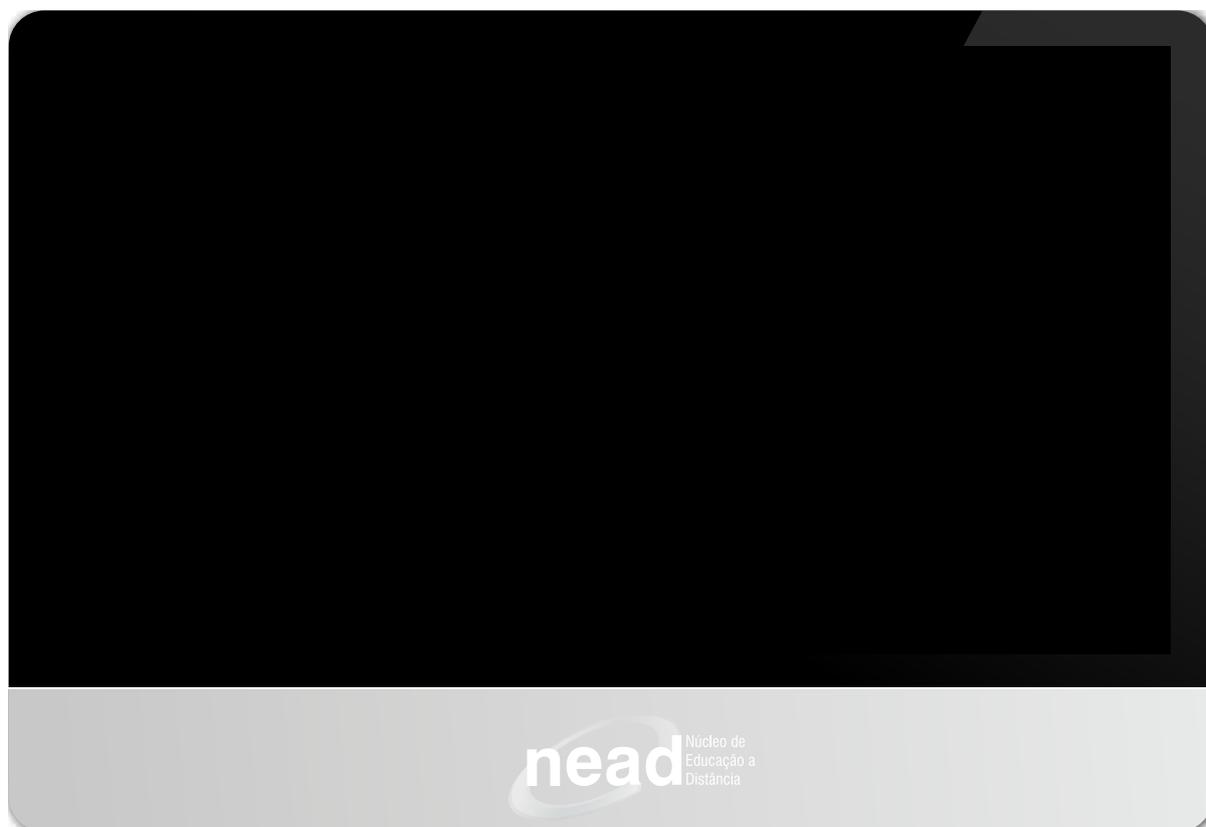
Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP
Ensino Fundamental II e Ensino Médio

São Paulo
2011

Sumário

1. Relações Pessoais com Arte	4
1.1. Histórias de relações com arte	5
1.2. Experiência de vida e formação.....	7
1.3. Invenção de si e autopoiesis: dois fundamentos para formação do arte-educador.....	11
2. Memórias de Formação	14
2.1. Narrativas sobre experiências de formação.....	15
2.2. Como o professor aprende?.....	18
2.3. Mestres e referências gerais para a formação.....	20
3. Concepções Fundamentais para o Professor de Arte	26
3.1. Concepções sobre cultura: reflexão introdutória	27
3.2. Concepções sobre arte: reflexão introdutória	31
3.3. Utopias que cercam o ensino de arte: intenções e projetos.....	35
Referências bibliográficas.....	38
Ficha da Disciplina:	44

1. Relações Pessoais com Arte



Por que iniciar um processo de formação voltado para professores de Artes pelas histórias destes mesmos professores sobre suas relações com Artes e seu ensino?

Porque todo desenvolvimento de competências é pessoal, está na mão da pessoa que as desenvolve e exige profunda personalidade para mergulho intelectual e emocional nas ações que provocam este desenvolvimento (MACHADO, 2002). Mas este entendimento seria suficiente para iniciarmos nosso processo de formação pelas histórias de vida dos professores? Optamos por um recorte nestas histórias de vida, focando o olhar e o esforço reflexivo em uma relação de interesse imediato para a formação do professor de artes, ou seja, optamos por perguntar logo de início pelos modos como construíram aproximações, ao longo de sua trajetória, deste campo que é seu compromisso de ensino e aprendizagem. De que forma as artes comparecem na trajetória de cada um e porque foram abraçadas como profissão de ensinar e de aprender?

As trajetórias de relações com a arte podem ter sido marcadas por processos intuitivos, por curiosidade ingênua (FREIRE, 1999) que merece ser contemplada no processo de forma-

ção, merecem ser analisadas, e podem se oferecer como oportunidades de hipóteses a serem trocadas entre você professor (a), com seus colegas e mediadores neste curso. Ao longo deste primeiro módulo, juntamente com você professor(a), buscaremos responder a questões como:

Quais as motivações para a carreira docente que estão presentes nas trajetórias dos professores de arte? E de que forma a arte enquanto campo de conhecimento é determinante e faz mediação para opção pelo magistério?

1. Histórias de relações com arte

Como referência para leitura de imagens e textos que constituem o painel sobre histórias de relações com a arte, destaca-se a contribuição de John Dewey filósofo norte-americano que propôs relações entre filosofia, arte e educação na primeira metade do século XX.

John Dewey nasceu em 20 de outubro de 1859 nos EUA onde também faleceu em junho de 1952.

Doutorou-se em filosofia e em 1884 e dedicou-se à carreira de professor. Em 1894, foi para a Universidade de Chicago onde exerceu as funções de Presidente do Departamento de Filosofia, Psicologia e Pedagogia. Dewey foi militante ativo, liderando movimentos de natureza sindical, em defesa de direitos profissionais de educadores e campanhas por melhores condições para trabalhadores. Em 1915, foi um dos fundadores da Associação Americana de Professores Universitários e, no ano seguinte, tornou-se membro honorário do primeiro Sindicato de Professores da cidade de Nova Iorque. Em 1919, ajudou a fundar a Nova Escola para a Investigação Social e, em 1933, a Universidade-no-Exílio, para estudantes perseguidos em países com regimes totalitários.

Interessa a esta reflexão pelo menos duas concepções apresentadas por Dewey: o conceito de conhecimento e o conceito de experiência. Esses dois conceitos estão relacionados. Por conhecimento, Dewey entende o processo pelo qual se descobre relações entre informações anteriores e novas situações, é processo que permite relações com fatos crus da existência; é processo que envolve atividade do sujeito que conhece: atividade de pensamento e de movimento do corpo. O conceito de experiência é uma mediação fundamental para se compreender o conhecimento em Dewey. A experiência não é entendida como um mero fazer, mas como uma ação refletida, intencional, planejada, que requer a percepção dos fins para que seja possível julgar os

meios e os produtos a serem criados. A experiência de conhecimento só é de fato experiência quando aquele que se põe a conhecer tem a oportunidade de perceber integralmente objeto a ser conhecido, de estabelecer relações diversas com o que já sabe, com outras experiências, com signos já construídos e com hipóteses que poderá então produzir. Requer uma ação ativa do sujeito que aprende e um pensar e agir compreendendo o todo. Dewey faz uma crítica aos que acreditam que para aprender é preciso primeiro conhecer as propriedades de um objeto ou aprender a manusear seus instrumentos, para ele o sujeito que aprende tem que operar com o todo e colocar em jogo suas potencialidades corpórea, intelectual e emocional. Para que uma experiência possa se constituir em uma experiência específica, capaz de ser incorporada em nosso repertório cultural, são necessários três movimentos do sujeito que conhece: movimento do intelecto para pensar, nomear, conceituar o real; movimento prático para mudar de lugar e de forma de ver o real, para intervir, manipular material e moralmente o mundo e movimento emocional para se permitir o padecimento que constitui a sensível relação com o mundo e com a crise provocada pela perplexidade que motiva a busca por novas respostas.

A experiência, assim, não é algo fragmentado e descontínuo, é uma totalidade, porque abarca a individualidade de cada sujeito que aprende, as interações que realiza em seu contexto cultural, as relações que estabelece entre seus saberes, seus signos, seus valores e as relações que estabelece produzindo sentidos sobre os novos desafios postos pela experiência.

Tendo o conceito de experiência como fator central de seus pressupostos, Dewey chega à conclusão de que a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas sim, a própria vida. Assim, para ele, vida-experiência e aprendizagem estão unidas, de tal forma que a função da educação encontra-se em possibilitar à quem aprende uma reconstrução permanente da experiência.

O fragmento que se destaca de Dewey sintetiza os fundamentos analisados:

Para perceber, um espectador precisa criar sua própria experiência. E sua criação tem de incluir conexões comparáveis àquelas que o produtor original sentiu. Não são as mesmas, em qualquer sentido literal. Não obstante, com o espectador, assim como com o artista, tem de haver uma ordenação dos elementos do todo que é, quanto à forma, ainda que não quanto aos pormenores, a mesma do processo de organização que o criador da obra experimentou conscientemente. Sem um ato de recriação, o objeto não

será percebido como obra de arte. O artista selecionou, simplificou, clarificou, abreviou e condensou de acordo com seu desejo. O espectador tem de percorrer tais operações de acordo com seu ponto de vista próprio e seu próprio interesse. Em ambos tem lugar um ato de abstração, isto é, de extração do que é significativo. Em ambos, há compreensão, em sua significação literal – isto é, um ajuntar minúcias e particularidades fisicamente dispersas em um todo experienciado. Há um trabalho realizado pelo que percebe, assim como pelo artista. Aquele que, por ser demasiadamente preguiçoso, frívolo ou obstinado nas convenções, não efetue esse trabalho, não verá, nem ouvirá. Sua “apreciação” será uma mistura de fragmentos do saber em conformidade com normas de admiração convencional e com uma confusa, ainda se genuína, excitação emocional (DEWEY, 1980).

Para ampliar conhecimentos

- * DEWEY, J. **Democracia e educação**. São Paulo: Nacional, 1979.

Esta obra registra os fundamentos propostos pelo autor para contextualizar a finalidade da educação no âmbito da realização de uma sociedade democrática. Além de apresentar contribuição de natureza filosófica sobre educação e democracia, o autor detalha fundamentos epistemológicos e de metodologia de ensino em diferentes áreas do conhecimento.

- * DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Livro importante para compreensão sobre o conceito de experiência estética e sobre o entendimento de que toda experiência de conhecimento abarca necessariamente três processos: processo intelectual; processo prático e processo emocional.

1.2. Experiência de vida e formação

As teorias que fundamentam a opção por estabelecer diálogo permanente entre os saberes da experiência e os saberes eleitos para processo de formação são inúmeras e estão presentes em diferentes campos desde a psicologia até a antropologia, com paradas significativas na filosofia e sociologia. Destacamos quatro autores que fundamentam esta opção. São eles: Paulo Freire, Nilson José Machado, Jorge Larrosa e Marie-Christinne Josso.

Paulo Freire defende, ao longo de toda sua obra, a idéia de que o universo cultural de cada ser humano, marcado por valores, teorias, crenças, consciência ingênua e consciência crítica,

é conjunto denso do qual são retirados códigos e referências para leitura do mundo. Cada ser humano é um ser capaz de saber anteriormente à escolarização, um ser que elabora saberes no cotidiano que o habilitam para ler, interpretar e pronunciar o mundo. Para Freire, não há hierarquia entre os saberes: os saberes do cotidiano são tão importantes quanto os saberes escolares, científicos e filosóficos.

Entende que todo conhecimento tem início com curiosidade: exige perguntas sobre a vida, sobre o mundo, sobre a própria experiência.

Nilson José Machado (2002) professor e pesquisador da faculdade de Educação da USP, afirma que todo desenvolvimento de competências é pessoal, está na mão da pessoa que a desenvolve e exige profunda pessoalidade para mergulho intelecto- emocional na ação que provoca este desenvolvimento. Ter como referência a trajetória pessoal de quem está em formação é considerar o lugar primeiro no qual se pode deparar com desafios para aperfeiçoamento de competências.

Com Jorge Larrosa, professor e pesquisador da Universidade de Barcelona, encontramos a argumentação de que a formação é processo no qual a pessoa em formação se permite influenciar pelos mestres, pelas experiências de vida.

A formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro...a experiência formativa e a experiência estética não são transitivas...não vão de alguém para alguém, mas acontecem a alguém com alguém (LARROSA, 2003)

Marie-Christinne Josso, professora da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, também propõe uma abordagem de formação experiencial. Segundo a autora:

Falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar sobre si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é “vivido” na continuidade temporal do nosso ser psicossomático. (...) é também um modo de dizermos que, neste continuum temporal, algumas vivências têm uma intensidade particular

que se impõe à nossa consciência e delas extrairemos as informações úteis às nossas transações conosco próprios e/ou com o nosso ambiente humano e natural (JOSSO, 2004)

Em sua obra, a autora utiliza a imagem “caminhar para si”. Para ela a formação é uma viagem, uma mudança de lugar, na qual viajante e percurso se transformam mutuamente, a partir da consciência de quem viaja sobre seu modo de estar neste percurso e sobre o que este provoca e exige de quem nele está.

Em suma, destacamos que escrever sobre si mesmo e sua trajetória exige do professor de arte um olhar sistematizado e reflexivo sobre suas qualidades pessoais, sobre escolhas profissionais quanto pessoais, sobre conhecimentos adquiridos. O professor, ao narrar suas experiências de vida em arte-educação o faz em ação de repensar e dar sentido à história narrada, compreendendo-se como pertencente a um período, a uma comunidade, inserido em um meio sócio cultural, possibilitando, assim, revelar-se e revelar os contextos nos quais se forma.

Com o esforço intelectual e o método necessário à explicitação das questões e concepções presentes em sua experiência profissional e pessoal, os professores elaboram saberes que favorecem o diálogo entre suas experiências profissionais e pessoais e as teorias que oferecem elementos para contextualização mais ampla das experiências de cada um. Tais teorias permitem, ainda, a problematização do que é vivenciado em cada situação particular. Elaboramos saberes com a leitura de nossas experiências em diálogo com teorias e com outras experiências. Construimos saberes quando fazemos perguntas às experiências, aos autores e a nós mesmos; quando não nos satisfazemos com as primeiras respostas e com as aparências e começamos a nos perguntar sobre as relações, os motivos, as conseqüências, as dúvidas, os problemas de cada ação ou de cada contribuição teórica. A construção de saberes exige que coloquemos perguntas à nossa prática. Quão maior for nossa habilidade de ler nossa experiência, maior será nossa habilidade pra compreender autores e por outro lado, o conhecimento de outros autores e outras experiências auxiliam na compreensão sobre nossa própria prática.

Estas duas afirmações parecem muito simples e muito fáceis de serem colocadas em prática. Na verdade não o são. Do contrário não teríamos as queixas tão freqüentes sobre distâncias entre teoria e prática. Fato é que não vivemos em um ambiente educacional no Brasil que nos prepare para construirmos boas relações com teorias, nossas ou alheias.

Longos períodos ditatoriais - quinze anos de Vargas e vinte e um de governos militares - seriam suficientes para justificarem políticas educacionais e culturais silenciadoras e bloqueadoras de um aprendizado adequado à elaboração de teorias particulares ou coletivas sobre a realidade. Afinal, quem se permite o esforço teórico de elaborar saberes sobre a própria experiência, apresenta maiores condições de análise e crítica a respeito do real. Ditadura nenhuma admite isso.

Porém, as ditaduras não respondem sozinhas por nossas dificuldades relativas à construção da relação entre teoria e prática. Nosso ambiente escolar e cultural, mesmo em espaços e momentos democráticos padecem de um problema a ser solucionado. Trata-se da imposição sub-reptícia de algumas teorias, de alguns autores. Trata-se da valorização de uma postura que impõe tradições, pensamentos, teorias, modelos, autores e impede a construção pessoal de cada estudante ou profissional em processo de conhecimento. Este deve incorporar e repetir teorias, sem ousar elaborar suas questões e suas afirmações e sem valorizar seu repertório cultural como lugar privilegiado para elaboração de saberes e para gerar perplexidades e desafios que motivem a busca de conhecimentos.

Assim, o desenvolvimento da habilidade de se ler a própria experiência, a experiência alheia, o mundo e autores em diálogo com nossas questões não é privilegiada pela tradição escolar no Brasil.

Quando insistimos para que os processos de formação de professores, em serviço ou nos cursos de magistério e licenciatura, apresentem as condições mínimas para que se relacione teoria e prática estamos sugerindo o sentido da construção do leitor / autor da própria experiência. Experiência que se percebe a si mesma como teórica porque refletida, avaliada, recriada.

Para ampliar conhecimentos

- ★ CHAPLIN, Charles. **Minha vida**. 10. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

Nesta obra, Charles Chaplin destaca experiências marcantes para sua atuação como artista e cidadão. A educadores interessa particularmente suas memórias sobre infância e escolarização, com crítica a respeito da postura de professores que não souberam tornar interessante o conhecimento que deveriam ensinar.

- ★ NÓVOA, Antonio. **Vida de professores**. Porto, PT: Porto, 1992.

Neste livro, o autor enfatiza a importância de se considerar as dimensões pessoais, afetivas e éticas dos professores em formação. Situa o debate sobre profissionalização em contexto que valoriza formação integral com olhar específico para a personalidade do professor.

1.3. Invenção de si e autopoiesis: dois fundamentos para formação do arte-educador

Além de Josso, outro autor ajuda a fundamentar a opção por um processo de formação como ponto de partida na experiência de vida dos educadores que se formam. Trata-se de Humberto Maturana, filósofo e biólogo chileno, professor da Universidade de Santiago do Chile e autor de teoria que alia vida e conhecimento bem como o conceito de autopoiesis, destacado neste texto.

A palavra autopoiesis tem origem na língua grega antiga e pode ser entendida como criação de si, uma vez que auto significa próprio, referido a si mesmo e poiesis significa criação. A partir de suas investigações na área de Biologia, com observação minuciosa de diferentes seres vivos, Maturana entende que um sistema vivo está constantemente se autoproduzindo, autorregulando sua forma de existir em resposta aos desafios que seu meio estabelece. Para Maturana, os seres vivos criam a si próprios provocados pelo contexto de vida, mas a partir de um movimento interno a estes seres vivos.

A este processo de reação e auto-criação em um meio, Maturana chama de conhecimento, pois é preciso que os seres vivos tomem conhecimento dos desafios impostos externamente para inventarem novas formas de ser internamente. Segundo esta abordagem, a realidade não é captada por processo mecânico de fora para dentro, mas estimula uma organização interna elaborada autonomamente e capaz de apresentar novas relações entre as partes de cada ser e com o meio externo. O ser vivo é entendido, então, como capaz de conhecer, renovar-se e renovar seu meio. O autor argumenta ainda que cada organismo não está aberto recebendo o mundo e modificando-se diante desta recepção, mas é um sistema fechado que atua no mundo tomando conhecimento deste e a partir daí se inventa e se transforma. Se fosse um sistema inteiramente aberto, o processo de mudança seria automático e imediato sem ação do ser que recebe o mundo. Esta relação com o mundo não é imediata, mas mediada por processo que se identifica com conhecimento e requer linguagem. A vida é processo de conhecimento e criação permanentes.

11

Esta tomada de conhecimento dos organismos a respeito do seu meio sugere uma comunicação e como condição para esta comunicação um processo de linguagem. Maturana entende que processos de linguagem são fundamentais para a autopoiesis. Para ele, linguagem não é processo exclusivamente racional e lógico, mas constituído por tudo o que caracteriza o or-

ganismo em sua capacidade de receber e expressar-se no mundo, com o mundo. Linguagem resulta da relação com o mundo, de forma que também não é previsível e fixada para todas as relações. É conversa com o mundo que inclui movimento, emoção e lógica – no caso dos seres humanos. O autor valoriza a origem etimológica da palavra conversa: do latim Cum que significa ‘com’ e *Verso que significa* ‘voltar, revirar, revolver; mudar, alterar’ e postula que estar vivo é estar às voltas com outros seres e criar-se a partir deste movimento.

A palavra conversar sugere, assim, estar às voltas em movimento de perceber o mundo e voltar-se para si mesmo modificando-se para continuar no mundo, criando permanentemente a vida, o modo de ser e estar vivo entre os demais seres.

A imagem do caminhar para si proposta por Josso (2004) aproxima-se da ideia de autopoiesis formulada por Maturana, uma vez que aprender, conhecer, formar-se requer um movimento de voltar-se para si investigando condições internas para receber o mundo e para colocar-se no mundo.

O que está em jogo neste conhecimento de si mesmo não é apenas compreender como nos formamos por meio de um conjunto de experiências, ao longo de nossa vida, mas sim tomar consciência de que este reconhecimento de si mesmo como sujeito, mais ou menos ativo ou passivo segundo as circunstâncias, permite à pessoa, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos na base de uma auto-orientação possível, que articule de uma forma mais consciente as suas heranças, as suas experiências formadoras, os seus grupos de convívio, as suas valorizações, os seus desejos e o seu imaginário nas oportunidades socioculturais que soube aproveitar, criar e explorar, para que surja um ser que aprenda a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade (JOSSO, 2004).

Para os dois autores, temos a idéia de um sujeito que constrói sua autonomia em uma dialética que abarca o movimento de ir e vir do mundo para si mesmo, processando relações e modos de ser nestas relações. Josso usa a expressão “para que surja um ser que aprenda a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade”. O caminhar para si não implica esgotar-se em si mesmo, mas ao contrário, implica analisar as condições de abertura para receber e aprender com esta abertura, para tomar consciência do que me falta e me impele para

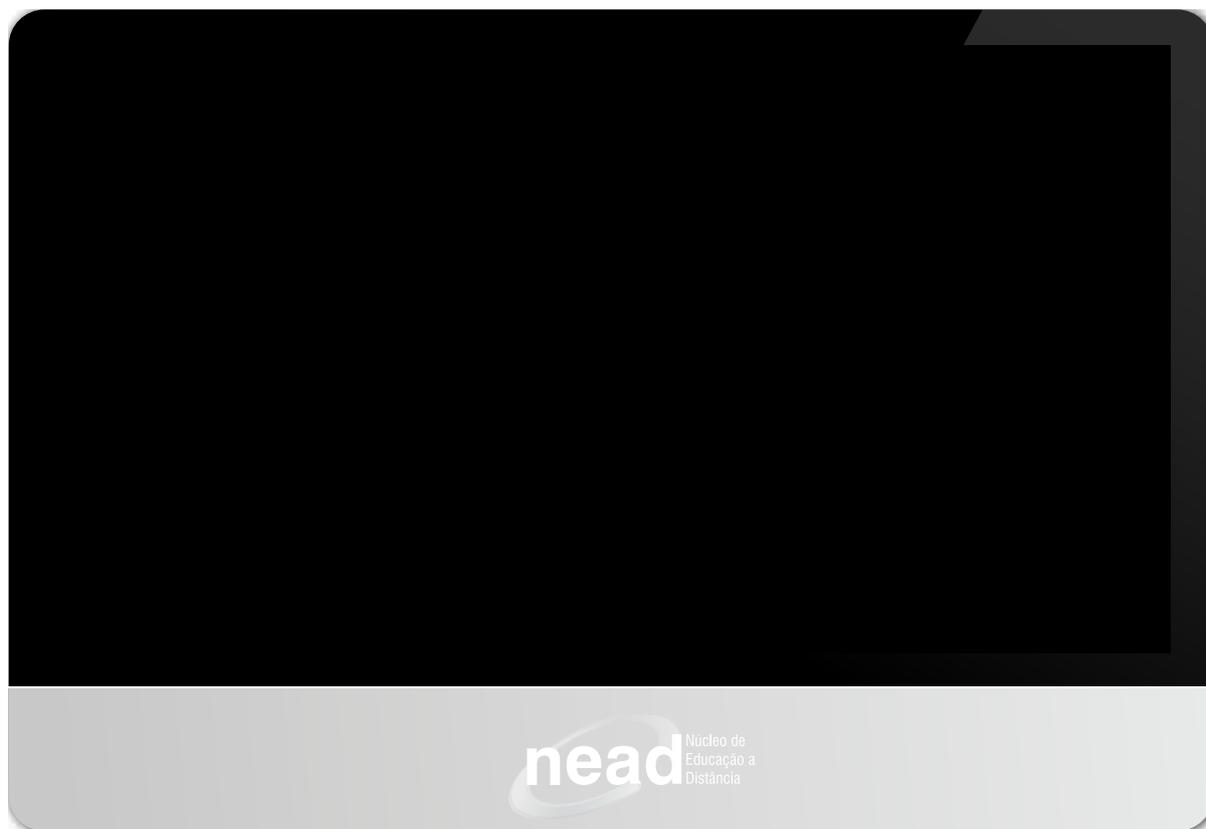
o outro, para fora de mim. O processo de caminhar para si é projeto para o decorrer da vida e inclui “*projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural*” (JOSSO, 2004).

Para fechar este tópico, registramos quatro tomadas de consciência que resumem o processo de caminhar para si, segundo Josso: consciência dos referenciais (saberes, ideologias, crenças) aos quais aderimos; consciência da cosmogonia na qual nos inscrevemos e do seu caráter cultural; consciência da nossa maior ou menor disponibilidade para com referenciais novos e consciência das situações, dos acontecimentos, dos encontros que colocaram em questão ou fizeram evoluir os nossos referenciais, da crise epistemológica que eles provocam e reajustamentos que foram feitos.

Referências bibliográficas

- DEWEY, J. **Arte como experiência**. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Coleção todas as artes).
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- JOSSO, M. C. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- MACHADO, N. J. Sobre a idéia de competência. In: PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MATURANA, R. H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- MATURANA, R. H. **De máquinas e seres vivos: autopoiese - a organização do vivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

2. Memórias de Formação



Professor(a), o conteúdo principal deste tema refere-se às suas narrativas de formação. O exercício auto-reflexivo sobre as próprias trajetórias de formação, bem como sobre referências e aprendizados conquistados na condição de educadores que são mediadores do conhecimento em artes é valorizado para construção da consciência sobre necessidades de formação e sobre o aperfeiçoamento profissional que decorre do aperfeiçoamento intelectual e estético.

Além deste conteúdo principal – seu discurso sobre sua formação – registram-se também referências teóricas que fundamentam opção por focar memórias de formação como objeto de reflexão.

No desenvolvimento do tema em questão, você entrará em contato com suas trajetórias enquanto seres capazes de aprender com a experiência, pensar a experiência e criar novas formas de ser profissional e educador no campo de artes.

2.1. Narrativas sobre experiências de formação

A mediação formulada por Josso como condição para o caminhar para si está localizada na linguagem, por meio do processo de narrar-se autobiograficamente. As narrativas biográficas são formas que ajudam a compreender “*o que foi armazenado no espírito*” no processo de história de vida dos educadores.

A narrativa sobre a própria experiência é um recurso metodológico fértil para a compreensão de memórias de experiências de educadores. Fértil porque potencializa o entendimento e as implicações de determinadas práticas de trabalho, por parte das pessoas envolvidas nos processos de formação, bem como por parte do sujeito narrador.

Aquele que narra não fica indiferente a sua própria narrativa. Coloca-se em contato com sua singularidade e mirada interior e ao fazê-lo toma para si o conteúdo de sua experiência para questioná-la e assumir uma posição de aprendiz. Portanto, a narrativa se apresenta como um movimento de investigação-formação, nas questões que permeiam a pessoa, o profissional e sua vivência sócio-cultural.

A narrativa provoca perguntas, espantos, hipóteses e inquietações duradouras que podem, em outros momentos, serem revisitadas.

Elas se assemelham a essas sementes de trigo que durante milhares de anos ficaram fechadas hermeticamente nas câmaras das pirâmides e que conservam até hoje suas forças germinativas (BENJAMIN, 1993).

As narrativas fiam conexões com outras práticas, com textos teóricos, por isso elas se constituem em formas artesanais de comunicação. Escavam profundidades e trazem à tona as situações fundamentais da condição humana, sejam elas grandiosas ou mesquinhas.

As narrativas são deslocamentos, pois com elas podemos gerar novas percepções dos outros, de nós mesmos e do modo como vivemos. As narrativas nos permitem viajar para lugares especialmente preparados, para territórios desconhecidos ou pouco conhecidos, descobrindo novas paisagens e novos modos de habitar. Trazem à tona o desejo humano pelo que ainda não se sabe, não se conhece, não se viu.

Por mais que tenhamos refletido, lido, visto, vivido, estar frente a uma narrativa é muito diferente, pois ela nos convida a expedições instigantes. Quais as ferramentas fundamentais do nosso narrador nessa expedição? As ferramentas são a palavra, a escrita e a experiência. As palavras constituem o nosso mundo, são sinais, símbolos, produzem mensagens e alegorias. Tal como nos diz Manguel:

As imagens que formam nosso mundo são símbolos, mensagens e alegorias. Ou talvez sejam apenas presenças vazias que completamos com o nosso desejo, experiência, questionamento e remorso. Qualquer que seja o caso, as imagens, assim como as palavras são a matéria de que somos feitos” (MANGUEL, 2008).

Mestres e aprendizes estão numa relação de palavra dividida ou partilhada - o logos a dois.

Quando o escritor escreve, é o mistério da palavra que se realiza – o verbo que se faz carne e habita entre nós. Como o tecelão que tece pelo avesso, o escritor se rodeia e nos rodeia de sinais para que, sem que saibamos onde e quando, o sentido se manifeste, como o desenho da tapeçaria, urdidura incompreensível de fios. Toda arte é segredo e mistério (CHAUÍ, 1982).

As palavras escritas nas vivências cotidianas dão acesso às explicitações e expectativas, resultantes de atividades, contextos, encontros, que foram formadores e/ou transformadores de atitudes, de referenciais teóricos e até mesmo de posicionamentos e decisões. As palavras reinventam o que já foi vivido. Essa construção exige certa disponibilidade para rever e reformular a escrita num processo permanente de tomada de consciência, para situar os desafios, confirmar ideias, abandonar conceitos, confrontar opiniões e argumentos. A autoria do texto documenta o diálogo entre o pensar e o escrever. E, ao fazê-lo, evidencia os componentes da subjetividade e os focos de sua construção. Pensar é garimpar ideias e compreensões de uma experiência obscura que se oferece para nós.

Escrever é tomar posse de um recorte da realidade e deixar marcas. É o exercício ativo de movimentar o pensamento.

O processo da escrita resgata memórias de vários tempos. Permite que as palavras ganhem forma, nome e realidade.

E o narrador? Nas palavras de Walter Benjamin:

O narrador trabalha a matéria prima da experiência - a sua e a dos outros - transformando-a num produto sólido e único (...) Recorre ao acervo de toda uma vida (que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia). O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer (BENJAMIN, 1993).

Imprime-se na narrativa a marca do narrador como a pincelada do pintor na tela e o olhar do registrador na fotografia. O narrador utiliza fragmentos e resíduos de acontecimentos, o que lhe toca, o que guarda em seu repertório e com ele cria percursos de dizer sobre o seu fazer. Nesse processo de registrar as experiências acrescenta elementos de suas referências práticas, teóricas e culturais.

A escritura pode ser comparada aos rios que cortam a terra e se inscrevem sobre o seio dos solos... se os rios são escrituras, navegar sobre eles, com eles ou contra eles, é escritura dentro da escritura. Os rios são escritas móveis, a água que corre sobre a terra, rasgando-a sobre a mata de madeira como a tinta que corre sobre o papel, desenhando marcas de sinuosidades, deixando a sombra do gesto (MATUCK, 2003).

Aquele que escreve marca sulcos, deixa cicatrizes. O escritor constrói o texto com o que tem, problematiza a partir de seu acervo e pesquisa para complementar a narrativa. Abriga reflexões epistemológicas e formadoras das práticas de escrita e narrativa de si, assinala possibilidades de transformação advindas da experiência e tenta compreender sentidos impressos em suas vivências.

O narrador, ao inventariar experiências, expressa aquilo que lhe toca e, assim, alimenta a sua reflexão formadora atribuindo sentido ao que aprendeu. Aprende com sua viagem memorial a tomar distância das situações e dos acontecimentos para tornar-se leitor de sua própria escrita e potencializar suas análises e compreensões.

Ao transformar a experiência em palavras, a primeira dificuldade do narrador esbarra na consciência de que é impossível narrar tudo, narrar a inteireza da experiência. Narrar é sempre uma decisão que seleciona, prioriza, escolhe o que contar. Justamente nesta escolha, neste re-

corde e no esforço teórico por ele exigido reside o potencial reflexivo da narrativa. Trata-se de um trabalho que põe em jogo memória e decisões sobre o memorável. Trata-se de um trabalho do pensar, de quem pensa e questiona o vivido.

2.2. Como o professor aprende?

Para iniciar este tópico, vamos registrar algumas referências sobre o aprendizado dos adultos. A Andragogia foi definida por Malcolm Knowles (1913-1997), professor e pesquisador norte-americano das Universidades de Chicago e Arkansas, como campo de estudos voltados para investigar aprendizados de adultos e para formular princípios que pudessem ajudar o adulto a aprender. Ciente de que o aprendizado do adulto não difere substancialmente do aprendizado de crianças, Knowles chegou a indicar que os dois conceitos formariam um continuum entre educação centrada no adulto e educação centrada na criança. Identificou, pelo menos, cinco pressupostos-chave para a educação de adultos e que mais tarde transformaram-se em referências de pesquisas. Um primeiro pressuposto refere-se ao fato de que os adultos são motivados a aprender na medida em que experimentam que suas necessidades e interesses podem ser satisfeitos. Por isto estes são os pontos mais apropriados para se iniciar a organização das atividades de aprendizagem do adulto.

O segundo pressuposto afirma que a orientação de aprendizagem do adulto está centrada na vida; por isto as unidades apropriadas para se organizar seu programa de aprendizagem são situações de vida e não apenas disciplinas clássicas sobre conteúdos científicos e filosóficos.

Um terceiro pressuposto ou princípio da teoria de Knowles traz que a experiência é a mais rica fonte para o adulto aprender; por isto, o centro da metodologia da educação do adulto é a análise das experiências.

O quarto pressuposto diz que adultos também têm necessidade de serem liderados por mediadores; por isto, o papel do professor é engajar-se no processo de mútua investigação com os alunos e não apenas transmitir-lhes informações e depois avaliá-los sem que possam analisar e problematizar informações.

E finalmente, as diferenças individuais entre pessoas crescem com a idade; por isto, a educação de adultos deve considerar as diferenças de estilo, tempo, lugar e ritmo de aprendizagem.

Pode-se afirmar que os pressupostos de Knowles não diferem fundamentalmente das abordagens da Psicologia cognitiva sobre aprendizados das crianças. Destacamos porém que, se no caso das crianças, há grande valorização do universo cultural e dos saberes da experiência para o diálogo com o saber escolar, no caso dos adultos esta valorização se intensifica pelo simples fato que o adulto conta com amplo repertório de experiências e saberes em diferentes campos do real.

A partir daqui, focaremos como o professor aprende.

O grupo de pesquisas liderado pela profa. Dra. Vera Placco da PUC de SP pesquisou e publicou sua contribuição em 2006, apresentando condições para o aprendizado do professor.

Segundo esta investigação, os professores vivem os seguintes processos para elaborar aprendizados: processos em torno da subjetividade, processos em torno da memória e processos de metacognição. Todos estes processos são mediados pela intencionalidade de quem aprende para se reverterem em aprendizado de fato.

Subjetividade é entendida como característica própria de cada um em permanente constituição, construída nas relações sociais, que permite à pessoa um modo próprio de agir, de pensar, de ser no mundo, modo que a faz atribuir significados e sentidos singulares às situações vividas. (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 43). A referência para compreensão sobre processo de significação e sentido está em Vigotski, especificamente em sua obra *Pensamento e Linguagem*. Para Vigotski, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito e como tal é atividade do pensamento, pela palavra que significa temos acesso ao pensamento.

A relação entre o pensamento e a palavra é um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra e da palavra para o pensamento. A partir da contribuição do lingüista francês Jean Paulham (1884/1968), Vigotski compreende o significado como o aspecto estável do pensamento, como o aspecto passível de dicionarização que resiste aos sentidos. São os conceitos produzidos em todas as áreas do conhecimento e também aqueles produzidos no cotidiano que unificam entendimentos, por isto tem caráter mais objetivo. Compreende que os significados ganham sentidos em contextos específicos. O sentido é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É todo complexo e dinâmico que relaciona imagens, emoções, processos inconscientes e funda-se na subjetividade, no modo particular de pensar e falar.

Memória é função e recurso para se estar no mundo, com o mundo, entrelaçando aprendizados. É função mental aliada à percepção e atenção que permite a construção de repertório continente de signos, significados, sentidos, nossas histórias. Vigotski (1999) lembra que a memória é função psicológica complexa que permite a aprendizagem.

A memória faz e refaz, afasta e aproxima. Utiliza objetos, indícios, imagens, palavras como verdadeiros passaportes para cenários de prazer, de alívio e de dor, trazidos para situação atual. Ao interiorizar estímulos externos, por meio da mediação de caráter simbólico, a memória se amplia significativamente em relação a conteúdos culturais e emocionais. (Placco; Souza, 2006).

Metacognição é processo pelo qual se torna consciente o aprendizado. Quando iniciamos este tópico com perguntas sobre como os professores aprendem, propusemos um exercício de metacognição.

Metacognição é um conceito proposto por John Hurley Flavell, psicólogo e professor norte-americano nascido em 1928. Dedicou-se à psicologia cognitiva, introduzindo a teoria de Piaget na psicologia americana. Os seus estudos focaram a compreensão da criança nos desempenhos de papéis, a sua capacidade de comunicação e o seu desenvolvimento da memória. John Flavell desenvolveu teoria sobre a “metacognição” e “metaconsciência”, que consiste na compreensão da criança relativamente ao funcionamento do pensamento humano e ao seu processo de reflexão. Flavell (1999) refere - se à “cognição sobre a cognição”, entendendo-se por “cognição” mais o processo de conhecimento do que os conhecimentos resultantes desse processo. Assim, metacognição é a atividade mental por meio da qual outros processos mentais se tornam alvo de reflexão e o sujeito torna-se um espectador de seus próprios modos de pensar e das estratégias que emprega para resolver problemas, buscando identificar como aprimorá-los.

2.3. Mestres e referências gerais para a formação

No desenvolvimento do segundo tema, até o momento, valorizou-se consciências sobre o sujeito que aprende em movimento de olhar para si mesmo perguntando-se sobre experiências consideradas mais relevantes e modos de aprender do professor. Neste terceiro tópico, propões-se movimento de saída de si e pergunta-se com quem aprendemos, onde aprendemos.

Pergunta-se por referências externas que nos mobilizam como educadores a procurarmos melhores lugares para aproximar alunos de conhecimentos em arte.

Se concordamos com Rousseau que, em sua obra *O Emílio ou da Educação*, escrita em 1762, afirma que aprendemos com a natureza, com os outros homens e com as coisas (2004), temos três âmbitos ou contextos relacionais para aprender.

A natureza nos oferece o ritmo vital e os desafios de nossa condição biológica. Com ela aprendemos sobre ciclos de vida e de morte, de tempo e espaço, de reprodução, de possibilidades e de limites de um corpo.

A tradição filosófica conta com vasta literatura a nos alertas sobre esta inserção. Destacamos Descartes (1596 -1650) e Pascal (1623 -1662):

E, primeiramente, não há dúvida de que tudo o que a natureza me ensina contém alguma verdade. (...) Ora, nada há que esta natureza me ensine mais expressivamente, nem mais sensivelmente do que o fato de que tenho um corpo que está mal disposto, quando sinto dor, que tem necessidade de comer ou de beber, quando nutro sentimentos de fome e de sede, etc. E, portanto, não devo, de modo algum, duvidar que haja nisso alguma verdade.

A natureza me ensina também por estes sentimentos de dor, fome, sede, etc. que não somente estou alojado em meu corpo, como um piloto em seu navio, mas que, além disso, lhe estou conjugado muito estreitamente e de tal modo confundido e misturado, que componho com ele um único todo. (...)

Além disso, a natureza me ensina que muitos outros corpos existem em torno do meu, entre os quais devo procurar uns e fugir de outros (DESCARTES, 1979).

A primeira coisa que se oferece ao homem ao contemplar-se a si próprio, é seu corpo, isto é, certa parcela de matéria que lhe é peculiar. Mas, para compreender o que ela representa a fixá-la dentro de seus justos limites, precisa compará-la a tudo o que se encontra acima ou abaixo dela. Não se atenha, pois, a olhar para os objetos que o cercam, simplesmente, mas

contemple a natureza inteira na sua alta e plena majestade. Considere esta brilhante luz colocada acima dele como uma lâmpada eterna para iluminar o universo, e que a Terra lhe apareça como um ponto na órbita ampla deste astro e maravilhe-se de ver que essa amplitude não passa de um ponto insignificante na rota dos outros astros que se espalham pelo firmamento. E se nossa vista aí se detém, que nossa imaginação não pare; mais rapidamente se cansará ela de conceber, que a natureza de revelar. Todo esse mundo visível é apenas um traço perceptível na amplidão da natureza, que nem sequer nos é dado a conhecer de um modo vago. Por mais que ampliemos as nossas concepções e as projetemos além de espaços imagináveis, concebemos tão somente átomos em comparação com a realidade das coisas. (...) Afinal que é o homem dentro da natureza? Nada, em relação ao infinito; tudo, em relação ao nada; um ponto intermediário entre o tudo e o nada. Infinitamente incapaz de compreender os extremos, tanto o fim das coisas quanto o seu princípio permanecem ocultos num segredo impenetrável, e é-lhe igualmente impossível ver o nada de onde saiu e o infinito que o envolve (PASCAL, 2001).

Merecem destaque nos fragmentos dos dois autores:

- * Afirmção enfática de que somos um corpo;
- * Imagem de que a natureza nos ensina;
- * Idéia de que convivo com outros corpos;
- * Idéia de que fujo de alguns e de outros me aproximo;
- * Idéia de que não vemos, não compreendemos nossos extremos: nem fim, nem princípio.

Se Descartes traz a visão de conflito entre os homens, Pascal traz a idéia de nossa limitação frente à natureza. Duas condições básicas da existência humana que precisam ser enfrentadas para compreensão sobre o ser humano. Qualquer projeto educacional com vista à preservação da natureza, e com esta a preservação da humanidade, requer conscientização sobre nossos limites e nossas necessidades enquanto seres corpóreos que até o presente momento nada sabem sobre seu início, seu fim e que vivem o dilema, ainda, entre preservar-se ou destruir-se mutuamente.

Retornando a Rousseau, além de aprendermos com a natureza, aprendemos com os outros homens. Claro que um pensamento mais contemporâneo, que não dicotomiza homem e natureza, entrelaça estes dois âmbitos de aprendizados. Porém, há um valor reflexivo e didático em separarmos os dois. Neste momento, o que interessa é que na categoria **outros homens** localizamos autores, alunos, pessoas de nossos afetos pessoais e colegas de profissão. Localizamos, também, mestres presenciais em situação mais formal, como nossos professores, por exemplo. Localizamos os meios de comunicação e cada ser humano que episodicamente encontramos e pode nos desafiar a pensar e buscar formas de entendimento ampliado da realidade.

Cada agrupamento ou mesmo cada pessoa está circunscrita a contextos sócio culturais, o que resulta em uma rede na qual os conhecimentos estão ligados por pontos que se movem a cada toque e a cada novo posicionamento da malha: o toque em um dos pontos implica em movimento dos demais. O corte em alguma de suas partes provoca uma lacuna a ser costurada, a ser restabelecida. Acompanha a metáfora de conhecimento como rede a noção de que nenhum nó é univocamente subordinado a outro ou outros, sendo sempre possível diversos percursos alternativos para os trajetos entre os diferentes pontos das redes.

Esta dinâmica de percursos entre os pontos favorecerá a não permanência em apenas alguns, nem a supervalorização desta ou daquela teoria, deste ou daquele conceito. Esta idéia de malha de saberes que se move como um todo e em suas partes parece adequada por sugerir um determinado tipo de relação, não hierarquizada, entre os diversos conhecimentos necessários e também por sugerir algo que se move e muda de forma para colocar em relação conhecimento e realidade.

A noção de conhecimento como rede amplia os horizontes de um conhecimento estritamente enciclopédico/científico e permite uma aproximação com a noção de saber que é aliado da conduta na vida. Que é um diálogo entre conhecimento científico e saberes do senso comum. Que é oportunidade de relações entre saberes necessários em dado momento e dado espaço. No corpo desta rede insere-se o terceiro âmbito citado por Rousseau: o aprendizado com as coisas. As coisas criadas pelos homens por meio da arte, da técnica, da ciência.

Naturezas biológicas e culturais compoem uma só rede na qual/com a qual se caminha para si e para o mundo.

Referências bibliográficas

- BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2003.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- CHAUI, Marilena. O que é ser educador hoje?: da arte à ciência: a morte do educador. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). **O educador: vida e morte**. Rio e Janeiro: Graal, 1982.
- DAVIS, Claudia; NUNES, Marina M. R.; NUNES, Cesar A. A. Metacognição e sucesso escolar: articulando teoria e prática. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 205-230, maio/ago. 2005.
- DESCARTES, Rene. **Obra escolhida**. Tradução de Giles-Gaston Granger. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1979.
- Flavell, J., Miller, P. H. & Miller, S. A. *Desenvolvimento cognitivo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- KNOWLES, Malcolm. **The adult learner: a neglected species**. Houston, USA: Gulf, 1984.
- LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio**. São Paulo: Cia das Letras, 2001.
- MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. São Paulo: RBB, 2008.
- MATUCK, Rubens. **Cadernos de viagem**. São Paulo: Terceiro Nome, 2003.

- PASCAL, Blaise. **Pensamentos**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- PLACCO, Vera M. N. S; SOUZA, Vera L. T. (Org.). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2006.
- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- ROUSSEAU, Jean- Jacques. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- VIGOTSKI, L. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- VIGOTSKI, L. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

3. Concepções Fundamentais para o Professor de Arte

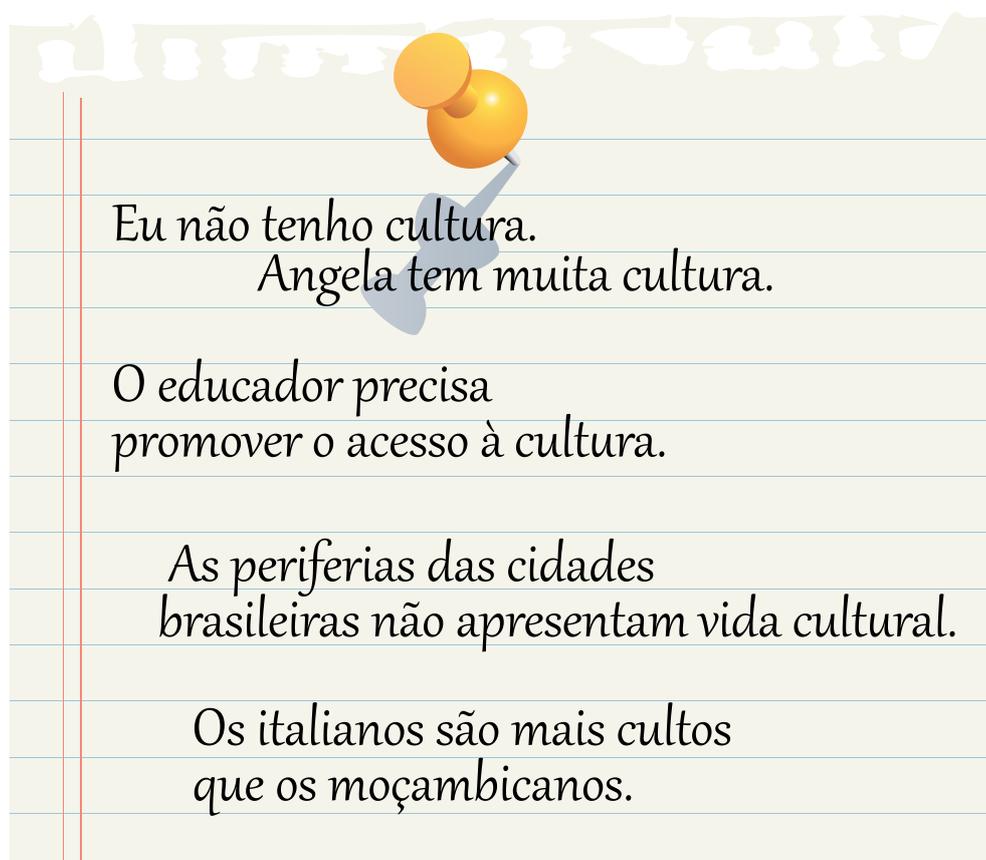


Três campos conceituais configuram-se como centrais para a elaboração dos saberes dos professores de artes. O primeiro e mais amplo refere-se ao campo da cultura. Este campo será trabalhado especialmente no módulo II, sendo apenas introduzido neste momento como um dos conceitos centrais para a prática do professor de artes. Discutir representações de senso comum e conceitos teóricos sobre cultura constitui um dos compromissos iniciais para os professores de artes, uma vez que toda produção artística está necessariamente articulada a um contexto cultural historicamente situado. O segundo conceito refere-se ao termo arte propriamente dito. Como concebem arte os professores em formação? Elaborar saberes sobre a historicidade deste termo e posicionar-se em processo aproximativo do que é arte é exigência sem a qual os professores correm o risco de reproduzir visões superficiais ou mesmo aprisionadoras da experiência artística junto aos seus estudantes. Compreender a historicidade das palavras cultura e arte, deslocando-as do singular para o plural - culturas e artes - é ponto de

partida fundamental, portanto, em um curso de especialização cujo objetivo é preparar diretamente os professores para implementação de política curricular. Todo currículo escolar está embasado em visão ou visões de cultura e, no caso deste curso, em visões sobre arte, conteúdo privilegiado de ensino dos professores participantes. O terceiro campo de saberes relevante para a atuação dos professores alia as perguntas: qual conceito de cultura queremos construir junto aos jovens da escola básica no Brasil atual? Os saberes que se articulam para elaboração das respostas a estas perguntas compõem o conjunto de utopias dos professores no que diz respeito à sua profissão; constituem o conjunto de argumentos em defesa da profissionalização e do lugar da arte no currículo da educação básica. Este terceiro tema está subdividido em três tópicos: concepções sobre cultura; concepções sobre arte e utopias que cercam o ensino de arte: intenções e projetos. Vamos a eles.

3.1. Concepções sobre cultura: reflexão introdutória

Algumas representações de senso comum sobre cultura



Diante das representações de senso comum, pode-se perguntar:

- * Como foram elaboradas?
- * Quais os pressupostos que as motivam?

Um breve panorama histórico sobre diferentes compreensões sobre cultura ajuda a entender pressupostos presentes na visão de cultura que comparece em interpretações do senso comum.

..... Visões hegemônicas sobre cultura: uma breve introdução

Historicamente, a palavra cultura assumiu diferentes conotações. Na antiguidade grega, era associada à palavra Paidéia. Originalmente, esta palavra significava educação das crianças e evoluiu, a partir do século V a. C., ainda na Grécia antiga, para educação dos homens, dos cidadãos. Era marcada por ideal de educação que aliava preparação ética para ser governante e para ser súdito, cidadão. Além do preparo na língua, na música e na ginástica, a paidea incluía o preparo para exercício da cidadania, para tomar decisões na polis. A partir do século VI a.C. passa a designar o ideal de cultura que se amplia para toda a Grécia: o homem civilizado, capaz de conviver na polis.

Na antiguidade romana, a idéia de cultura era sintetizada na palavra humanitas, cujo ideal era tornar o homem civilizado por meio do conhecimento de arte e filosofia romanas. A arte e a filosofia romanas foram marcadas pela cultura grega, uma vez que os romanos dominaram também a Grécia, porém, a partir de Cícero, (106 a.C.- 43 a.C.), filósofo, orador, escritor, e político romano, formula-se o conceito de humanitas para distinguir a cultura romana das demais com empenho de se caracterizar o humano como romano e para universalizar os valores culturais de Roma. Culto e civilizado é assim o homem que fala grego e latim, que conhece e vivencia as leis definidas pelo direito romano, que conhece os textos literários e filosóficos produzidos em Roma.

Com a decadência do império romano durante os séculos III, IV e V d. C, ocorre concomitantemente a consolidação da Igreja Católica no ocidente europeu. Em 323 o imperador Constantino professa publicamente sua conversão ao Cristianismo. Em 325, realiza-se o Concílio de Nicéia que fixa os principais dogmas da fé e condena as primeiras heresias. Pode-se considerá-lo como o ato de fundação da Igreja Católica. Em 380, por decreto do imperador Teodósio, o catolicismo torna-se religião oficial do estado romano, já em decadência. Ao final do século IV, já se pode contar com uma Igreja Católica organizada e oficial que deterá o monopólio da cultura em todo o período medieval, traduzindo os filósofos gregos e romanos e disseminando valores de referência para definir o homem civilizado ou culto.

O período medieval europeu é marcado por visão de cultura que se expande para os territórios conquistados em América e África associado ao processo de dominação social do mercantilismo. Culto é aquele que domina o latim, que se converteu ao cristianismo católico e que identifica a Europa como espaço de produção da civilização e o pensamento teocêntrico como critério de verdade: Deus e Cristo são fontes explicadoras do mundo e servem de referência para formação humana.

O período renascentista é outro momento marcado por visão de cultura que se impõe como hegemônica a partir do mundo europeu. Renascimento corresponde a um grande movimento de mudanças culturais, vivenciado na Europa Ocidental entre os séculos XIV e XVI, caracterizado pela retomada dos valores da cultura greco-romana, com ênfase em concepção antropocêntrica, formulada como crítica à visão teocêntrica medieval. Daí a defesa da razão humana, postulando o homem como critério de verdade e explicação do mundo. O mundo não está explicado por Deus e precisa ser conhecido e explicado pelos critérios da razão humana. A idéia de que cada um é responsável pela condução de sua vida, a possibilidade de fazer opções e de manifestar-se sobre diversos assuntos acentuaram gradualmente um individualismo. Outro valor importante para o pensamento renascentista é o universalismo, segundo o qual o homem deve desenvolver todas as áreas do saber. No decorrer do século XVI a cultura renascentista expandiu-se para outros países da Europa Ocidental e para que isso ocorresse contribuíram as guerras e invasões vividas pela Itália. As ocupações francesa e espanhola determinaram um conhecimento melhor sobre as obras renascentistas e a expansão em direção a outros países, cada um adaptando-o segundo suas peculiaridades, numa época de formação do absolutismo e de início do movimento de Reforma Religiosa. O século XVI foi marcado pelo mercantilismo e grandes navegações dos europeus em busca de novos mercados e territórios na América e África, processo que resultou em confronto cultural e imposição violenta dos valores europeus aos americanos e africanos.

Herdeiro do Renascimento e do racionalismo que se impõe a partir do século XVII, outro movimento que serve como paradigma cultural fundou-se no século XVIII e é identificado como iluminismo. O conjunto de descobertas científicas empreendidas no período que se estende do século XVI até o século XVII levou à convicção de que os esforços da razão são responsáveis por progresso histórico da humanidade. Formula-se a idéia de humanidade como integração de todos os povos, acima de diferenças étnicas, temporais e espaciais. Os escritos de Jean-Jacques Rousseau e dos enciclopedistas franceses foram os mais divulgados do movimento e Francis Bacon, Descartes, Newton e Locke são alguns dos filósofos e cientistas apontados como precursores. Para todos os iluministas a razão humana tem a possibilidade de dissipar a ignorância, o erro e iluminar o caminho da ciência que pode conduzir humanidade ao progresso e ao bem estar. Os ideais iluministas são associados a uma crítica racional propícia à investigação científica e tecnológica, ao humanitarismo e aos direitos universais do homem.

O iluminismo propagou mentalidade crescentemente orientada para a valorização da ciência como campo de conhecimento exclusivamente autorizado para categorizar o mundo e oferecer referências de leitura da realidade, para a crença na possibilidade de dominar a natureza e de colocá-la a serviço do homem. A visão de cultura que se funda nestes pressupostos é marcada por hierarquização dos saberes, com os conhecimentos filosófico e científico assumindo lugares privilegiados em relação aos conhecimentos do senso comum, elaborados no cotidiano dos cidadãos. Com o iluminismo, tem-se a radicalização da idéia de que cultura é patrimônio artístico, científico, filosófico que exerce papel civilizador para o mundo a partir da cultura européia, entendida como depositária das expressões mais avançadas deste mesmo patrimônio. Portanto, a cultura européia configura-se como aquela que merece e deve ser universalizada para realizar sua missão civilizatória.

A visão contemporânea de cultura contrapõe-se justamente a este processo de universalização cultural com valorização e imposição de uma determinada cultura sobre as demais. A partir das investigações realizadas nos campos da sociologia e antropologia, é possível uma crítica à visão iluminista e eurocêntrica de cultura. Atualmente, pode-se afirmar que cultura é conjunto dos modos de vida criados, adquiridos e transmitidos de uma geração para outra, entre os membros de determinada sociedade. É formação coletiva e anônima de um grupo social e nesta perspectiva todas as sociedades humanas têm cultura e são dotadas de valor existencial no sentido de efetivamente abrigarem as relações que permitem modos de vida, soluções para a vida e criação do viver. Se considerarmos a visão de teóricos como Stuart Hall e Raymond Williams que conceberam em seus trabalhos a cultura como um lugar de diálogo e conflito entre culturas variadas e associadas a estratos particulares da sociedade, e não apenas como um espaço simbólico de dominação e reprodução das idéias dominantes, temos um panorama fértil para pensarmos o encontro entre culturas.

Michel Certeau, filósofo e jesuíta francês (1925-1986), ao analisar a historicidade da palavra cultura, afirma que vários são seus empregos:

- * Modelo de homem: um homem culto
- * Patrimônio de obras a serem valorizadas
- * Imagem própria a certos meios: cultura rural
- * Quadro de ideologias, mitos, comportamentos e instituições
- * Enquanto distinção em relação ao inato: oposição sociedade e natureza

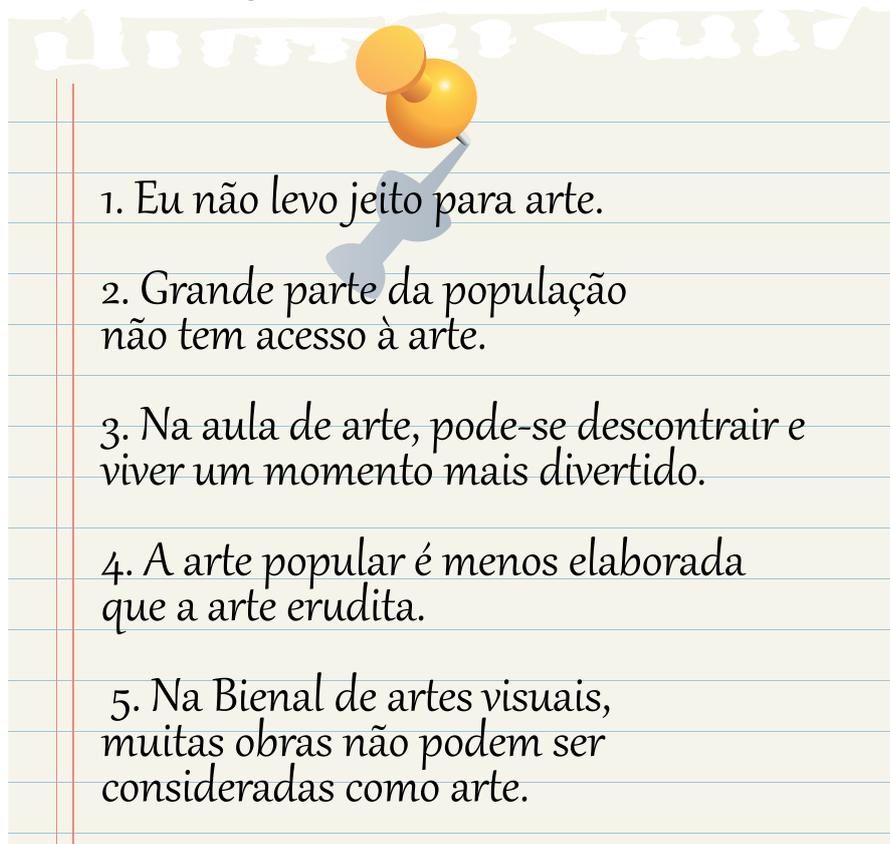
Tendo como fundamento a visão de cultura defendida por Certeau, pode-se afirmar que a cultura humana é maior que um tipo de vida: abarca diversos tipos de vida. Ele afirma: “Primeira impressão, mal – estar constante: a cultura é flexível” (Certeau, p 233), chamando atenção para historicidade da experiência cultural, cada tempo e cada espaço abarcam movimento de criação e recriação permanente dos modos de vida em sociedade. Diante de cada diferente cultura, é válido perguntar:

- * Por sua gênese, sua trajetória
- * Por suas possibilidades de diálogos com outras culturas e outros contextos
- * Por seus movimentos e pelos conflitos que impelem seus movimentos

3.2. Concepções sobre arte: reflexão introdutória

O conteúdo apresentado neste tópico é apenas um recorte introdutório para motivar o levantamento de suas representações, professor(a), sobre artes. A análise aprofundada sobre diferentes concepções de arte abarca a disciplina oferecida também neste primeiro módulo e abarca a totalidade deste curso de especialização.

Em diferentes situações de escuta de professores e estudantes, em experiências de pesquisa e de formação, encontramos as seguintes afirmações:



Sem a pretensão de exibir uma definição única e restrita sobre o termo arte, vamos realizar o esforço de uma aproximação conceitual com o auxílio de autores. O objetivo central deste esforço funda-se na necessidade de superar visões preconceituosas, perpassadas por imagens ideológicas ancoradas no senso comum que possam prejudicar a formulação de objetivos associados às práticas do ensino de arte. Trata-se, pois, muito mais de um esforço de desconstrução de significações atribuídas à arte do que de uma tentativa de definição.

A Filosofia da Arte oferece um panorama geral que pode comparecer como informação neste início de reflexão.

Destacamos dois grupos de teorias: as teorias essencialistas e as teorias da indefinibilidade da arte.

As Teorias Essencialistas defendem a existência de propriedades essenciais comuns a todas as obras de arte e que só podem ser encontradas nas obras de arte. A obra de arte teria uma objetividade capaz de impor critérios universais para sua interpretação e valoração.

As Teorias da Indefinibilidade da Arte ou teorias críticas ao essencialismo negam este caráter objetivo e universal da obra de arte. Três vertentes destacam-se nesta abordagem:

1. A teoria do conceito aberto de Morris Weitz (1916-1981), professor norte americano da Universidade de Ohio segundo o qual fechar o conceito de arte é inútil, uma vez que isso seria excluir a própria noção de criatividade na arte e na busca de conhecimento sobre arte. Para este autor, cada época, cada movimento artístico, cada filosofia da arte, tentou estabelecer o seu ideal que foi contestado por uma nova teoria, além disso, as teoria não chegam a uma visão definitiva sobre arte, porque nenhuma obra de arte tem propriedades necessárias e suficientes capazes de silenciar interpretações que neguem estas mesmas propriedades. Diz este autor:

Pretendo mostrar que a insuficiência das teorias não é primariamente ocasionada por nenhuma dificuldade legítima originada, por exemplo, pela vasta complexidade das artes, a qual poderia ser corrigida por uma exploração e investigação complementares. As suas insuficiências básicas residem antes numa má compreensão fundamental da arte. A teoria estética -- toda ela -- está errada em princípio ao pensar que uma teoria correta é possível uma vez que adultera radicalmente a lógica do conceito de arte. É falsa a sua principal contenda de que a “arte” é susceptível de uma definição

real ou de outro tipo de definição verdadeira. A sua tentativa de descobrir as propriedades necessárias e suficientes da arte é logicamente ilegítima pela simples razão de que nunca aparecerá um tal conjunto de propriedades nem, conseqüentemente, a sua fórmula. A arte, tal como a lógica do conceito mostra, não tem nenhum conjunto de propriedades necessárias e suficientes; logo, uma teoria acerca dela é logicamente impossível e não apenas factualmente impossível. A teoria estética tenta definir o que não pode ser definido no sentido requerido (WEITZ, 1956).

2. A teoria institucional de George Dickie (nasceu em 1926, EUA) professor da Universidade de Illinois segundo a qual o mundo da arte, as escolas, as sociedades dizem o que é arte historicamente, não existindo uma definição universal, válida para todos os contextos.

3. A teoria Simbólica de Goodman (1906 - 1998), professor de Harvard.

Goodman (1995) não pergunta o que é arte, mas *quando há arte*. É arte quando provoca sensibilidade, conhecimento e questionamento de padrões estéticos. Para Goodman todos os objetos podem funcionar como símbolos estéticos e arte assume vários modos de ser, assim como o mundo. Não há uma única definição de arte porque muitas descrições podem dizer a arte. Diz:

Desde que o místico está preocupado com o modo como o mundo é e ele sabe que o modo não pode ser expresso, sua última resposta à questão sobre o modo como o mundo é deve ser, como ele reconhece, o silêncio. Como eu estou mais preocupado com os modos como o mundo é, minha resposta deve ser construir uma ou mais descrições. A resposta à questão “Qual é o modo como o mundo é? Quais são os modos como o mundo é?” não é o emudecimento, mas uma tagarelice (GOODMAN, 1972).

Acrescentamos ainda nesta reflexão introdutória sobre arte, a contribuição de mais dois autores perfilados com uma visão contemporânea. São eles Luigi Pareyson e Imanol Aguirre Arriaga em seus respectivos textos: **Os problemas da estética** (2001) e **Contenidos Y Enfoques Metodologicos De La Educacion Artística**.(2007)

Luigi Pareyson é filósofo italiano (1918-1991) com relevante produção em Estética. Para ele, mais importante do que apresentar uma definição de arte é compreender que: arte é construção, conhecimento e expressão.

Construção, pois a palavra latina *ars* gera em português arte e ambas estão na raiz do verbo articular: unir partes de um todo, construir um todo. Arte é produção que exige técnica, mas não se reduz à técnica. Supõe trabalho de transformação e criação e não de mera cópia do real, pois mesmo as cópias recriam, transformam matérias e formas. Arte é fazer que contempla regras de linguagem, técnicas de criação para superação de limites, em diálogo com realidade para criar outras realidades.

Arte é conhecimento, pois o termo alemão para arte é *Kunst* que se aproxima do termo inglês *Know*, do próprio latim *cognosco* e do grego *gignosco*. São termos derivados da raiz *gno* que significa saber teórico ou prático. Arte é também expressão, pois cria formas para dizer e formas para exteriorizar emoções e conceitos. Desta forma, evitando enclausurar a arte em um único conceito, o autor defende que imitar ou transformar o real, criando formas (construção) e significados que geram sentidos e provocam perguntas (conhecimento), bem como criar formas de dizer e externar emoções e conhecimentos (expressão) são atributos do fazer artístico.

Imanol Aguirre Arriaga, professor da Universidade Pública de Navarra, Espanha, também colaborador do Instituto de Artes da UNESP, apresenta duas afirmações para uma aproximação ao entendimento da palavra arte: arte como relato aberto e como condensado de experiências. Como relato aberto porque é construção narrativa que elege certos elementos para construir significados, deixando outros de fora. Este processo seletivo sugere perguntas associadas às razões pessoais e culturais que motivam esta ou aquela seleção, mais do que perguntas sobre o que é arte em termos de uma definição geral. A partir de John Dewey e Roland Barthes, Imanol afirma sua convicção de que é preciso despojar a arte e suas obras da dimensão transcendental na qual a tradição moderna as havia colocado e compreendê-las como relato aberto, como investigação criativa e condensado de experiências que permite compreensão da arte como materialização estética de todo um sistema de crenças, valores, formas, projetos e sensibilidades individuais e coletivas. (Aguirre, 2007).

Diante de cada linguagem ou relato artístico assim entendido, podemos nos perguntar:

- * Por sua gênese e sua trajetória;
- * Por suas possibilidades intertextuais;
- * Pelos questionamentos que provoca;
- * Por seus contextos ou redes de valores e relações que fazem existir a arte, quem a cria e quem a interpreta.

3.3. Utopias que cercam o ensino de arte: intenções e projetos

Para finalizar este tema e as reflexões da disciplina, convém direcionar o levantamento das representações de vocês, professores, para identificar suas expectativas relativas à profissão e ao ensino de arte.

Dois pressupostos motivam este direcionamento: os professores elaboram intenções e projetos sobre sua profissão e cultivam propósitos a respeito de sua área de conhecimento. Incluir tais propósitos e projetos nos debates em torno da construção curricular justifica-se porque as expectativas dos professores são acionadas, provocadas diante das demandas institucionais que articulam projetos mais amplos, não apenas para o sistema escolar como também para a sociedade. A efetiva experiência do currículo em ação entrelaça diversos projetos: de cada educador, da instituição, da sociedade e de cada estudante também.

Todo processo formativo voltado para implementação curricular exige a explicitação de tais expectativas, ainda que inicialmente não assumam a configuração de um projeto.

Uma palavra merece ser considerada com mais atenção quando o objetivo é evidenciar intenções dos professores: trata-se da palavra **projeto**.

Para uma aproximação ao conceito de projeto, convidamos o professor Nilson José Machado com um fragmento que associa capacidade de projetar a uma das marcas do humano.

A Idéia De Projeto

de Nilson José Machado, professor da Faculdade de Educação da USP

Trecho extraído do texto *Anotações para a elaboração de uma idéia de cidadania*.

A palavra *projeto* costuma ser associada tanto ao trabalho do arquiteto ou do engenheiro quanto aos trabalhos acadêmicos ou aos planos de ação educacional, política ou econômica. Em todos os casos, dois são os ingredientes fundamentais sem os quais não se pode ter senão uma pálida idéia do significado de tal palavra: *futuro (antecipação) e abertura (não-determinação)*. Como esboço, desenho, guia da imaginação ou semente da ação, um projeto significa sempre uma antecipação, uma referência ao futuro. Distingue-se, no entanto, de previsão, de uma visão prospectiva ou uma conjectura, que são, muitas vezes, efetivamente, representações antecipadoras, mas que não dizem respeito, de modo algum, a um futuro a realizar, anunciando simplesmente acontecimentos susceptíveis de ocorrer, ou uma previsão sobre evoluções possíveis do real, passíveis de serem consideradas na elaboração das estratégias dos atores, mas que não se constituem necessariamente em realizações dos mesmos. Por outro lado, uma concepção rigorosamente determinística do real elimina completamente a idéia de projeto; o segundo elemento constituinte de tal idéia é a permanente abertura para o novo, para o não determinado, para o universo das possibilidades, da imaginação, da criação. Sem dúvida, não há projeto sem futuro e, simetricamente, na medida em que a realidade é uma construção humana, pode-se afirmar também que não há futuro sem projeto.

A capacidade de elaborar projetos pode ser identificada como a característica mais verdadeiramente humana; somente o homem é capaz não só de projetar como também - e primordialmente - de viver sua própria vida como um projeto. Marx recorreu à idéia de projeto para distinguir o trabalho humano da atividade de uma aranha ou das construções de um castor. Mais recentemente, nos debates sobre o significado da inteligência e a possibilidade de uma “Inteligência Artificial”, novamente a capacidade de ter “vontades”, iniciativas, de criar, de cultivar sonhos ou ilusões, em outras palavras, de ter projetos, tem sido considerada a característica humana distintiva, tanto em relação aos animais como em relação às máquinas. Um computador, por mais sofisticação que venha a ostentar, ainda que possa vir a realizar certas operações similares às realizadas pela mente humana, jamais alimentará sonhos ou ilusões, nunca será capaz de ter projetos “pessoais”. Julián MARÍAS sintetizou tal caracterização com maestria ao afirmar: *La realidad humana es primariamente pretensión, proyecto*¹.

Sem projetos, não há vida em sentido humano; excluindo-se o ponto de vista religioso, a morte, senão física, pelo menos mental, é o fim de todos os projetos. Desde a idéia original de religação do ser humano com Deus, as religiões, em seus múltiplos avatares, buscam projetar uma outra vida, extraterrena, ou fazer o homem projetar-se até ela.

No sentido acima esboçado, os projetos constituem os instrumentos da realização da liberdade individual, os espaços da iniciativa, da manifestação da criatividade, da invenção de possibilidades.

1. MARÍAS, Julián. **La felicidad humana**. Madrid: Alianza, 1988. p. 381.

A necessidade de projetar, entendida como capacidade de lançar-se ao futuro como sujeito que propõe o próprio destino deve ser pensada em diálogo com dimensão contextual e relacional de todo ser humano. Paulo Freire afirma:

Não há possibilidades de pensarmos o amanhã, mais próximo ou mais remoto, sem que nos achemos em processo permanente de “emersão” do hoje, “molhados” do tempo que vivemos, tocados por seus desafios, instigados por seus problemas, inseguros ante a insensatez que anuncia desastres, tomados de justa raiva em face das injustiças profundas que expressam, em níveis que causam assombro, a capacidade humana de transgressão da ética. Ou também alentados por testemunhos de gratuita amorosidade à vida, que fortalecem, em nós, a necessária, mas às vezes combatida esperança (FREIRE, 1977).

Três outras palavras podem servir de pressupostos para circunstanciar a reflexão sobre importância dos professores assumirem sua capacidade de projetar não apenas sua profissão, mas sua aula e sua inserção social. São as palavras historicidade, pluralidade e coletividade.

Historicidade como pressuposto fundamenta construção de nossas trajetórias de formação, sob a consciência de que somos seres de mudança, retrocedendo e avançando em termos de nossos objetivos e aprendizados, porém em mudança constante ao responder pelos desafios também em permanentes mudanças do mundo que nos abarca. Tempos e lugares distintos exigem modos de ser distintos.

Pluralidade como pressuposto sugere atenção para os confrontos e os conflitos que marcam nossos encontros com o outro: outra pessoa, outra cultura, outro lugar. A consciência sobre o caráter plural de nossa inserção no mundo deve contemplar superação da idéia de tolerância e aceitação do outro, do diverso. Aceitar e tolerar são termos que ainda preservam afirmação singular. Mais que aceitar, a condição para o efetivo encontro plural com o outro requer abertura para aprender com este outro, com o que difere de nós mesmos. Segundo Larrosa (2003), três são as possibilidades de nosso encontro com o outro: o encontro do reconhecimento, o encontro da apropriação e o encontro da experiência. Pelo reconhecimento, vemos a nós mesmos no outro. Pela apropriação, convertemos o outro em nós mesmos, dominando-o. Somente pelo encontro que é experiência de tombamento e aprendizado com o outro somos capazes da pluralidade que ajuda a alargar nosso ser.

Coletividade como pressuposto alia historicidade e pluralidade e funda produção e criação em relação que valoriza pertencimento e reconhecimento de nossos grupos, mas se abre para aprender permanentemente com novos grupos. A consciência sobre coletividade amplia capacidade projetiva para além de interesses pessoais e pode ajudar a compreender o currículo escolar como contexto retro-alimentador para o ensino de arte e para a formação da cidadania.

Referências bibliográficas

- AGUIRRE, Imanol Arriaga. Contenidos Y Enfoques Metodologicos De La Educacion Artística. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA DO COMITÊ LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ATRAVÉS DA ARTE, Medellín, Colômbia, 2007. **Anais...** Medellín: CLAEAE, 2007.
- BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. São Paulo: Ática, 2003.
- CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Campinas: Papiрус, 1995.
- DICKIE, G. What is art? In: AAGAARD-MOGENSEN, Lars (Ed.). **Culture and art**. Atlantic Highlands, USA: Humanities, 1976.
- FREIRE, Paulo. Denúncia, anúncio, profecia, utopia e sonho. In: PIZZIANOTO, A.; et al. O livro da profecia: o Brasil no terceiro milênio. Brasília: Senado Federal, 1977. (Coleção Senado, v. 1).
- GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2002.
- GARDNER, H. **As artes e o desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOODMAN, Nelson. Quando é arte? In: _____. **Modos de fazer mundos**. Lisboa: Asa, 1995.
- GOODMAN, Nelson. O modo como o mundo é. Tradução Celso R. Braidia e Noeli Ramme a partir do original "The way the world is", publicado em Problems and Projects, Indianápolis and New York, The Bobbs-Merrill Company, 1972
- MARROU, Henri-Irenée. **Educação no mundo antigo**. São Paulo: Pedagógica Universitária, 1990.

- PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VIGOTSKI, L. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- WEITZ, M. The role of theory in aesthetics. In: MARGOLIS, J. (Ed.). **Philosophy looks at arts: contemporary readings in aesthetics**. Philadelphia: Temple University, 1978.
- WEITZ, Morris. O papel da teoria na estética. **The Journal of Aesthetics and Art Criticism**, South Hadley, USA, n. 15, p. 27-35, 1956.

Referências bibliográficas

1. Histórias de relações com arte

- DEWEY, J. **Arte como experiência**. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Coleção todas as artes).
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- JOSSO, M. C. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- MACHADO, N. J. Sobre a idéia de competência. In: PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MATURANA, R. H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- MATURANA, R. H. **De máquinas e seres vivos**: autopoiese - a organização do vivo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

2. Memórias de Formação

- BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2003.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2009.
- CHAUI, Marilena. O que é ser educador hoje?: da arte à ciência: a morte do educador. In:

BRANDÃO, Carlos R. (Org.). **O educador**: vida e morte. Rio e Janeiro: Graal, 1982.

- DAVIS, Claudia; NUNES, Marina M. R.; NUNES, Cesar A. A. Metacognição e sucesso escolar: articulando teoria e prática. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 205-230, maio/ago. 2005.
- DESCARTES, Rene. **Obra escolhida**. Tradução de Giles-Gaston Granger. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1979.
- Flavell, J., Miller, P. H. & Miller, S. A. *Desenvolvimento cognitivo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- KNOWLES, Malcolm. **The adult learner**: a neglected species. Houston, USA: Gulf, 1984.
- LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens**: uma história de amor e ódio. São Paulo: Cia das Letras, 2001.
- MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. São Paulo: RBB, 2008.
- MATUCK, Rubens. **Cadernos de viagem**. São Paulo: Terceiro Nome, 2003.
- PASCAL, Blaise. **Pensamentos**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- PLACCO, Vera M. N. S; SOUZA, Vera L. T. (Org.). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2006.
- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- ROUSSEAU, Jean- Jacques. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2006.

- VIGOTSKI, L. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- VIGOTSKI, L. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

3. Concepções Fundamentais para o Professor de Arte

- AGUIRRE, Imanol Arriaga. Contenidos Y Enfoques Metodologicos De La Educacion Artística. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA DO COMITÊ LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ATRAVÉS DA ARTE, Medellín, Colômbia, 2007. **Anais...** Medellín: CLAEAE, 2007.
- BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. São Paulo: Ática, 2003.
- CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Campinas: Papirus, 1995.
- DICKIE, G. What is art? In: AAGAARD-MOGENSEN, Lars (Ed.). **Culture and art**. Atlantic Highlands, USA: Humanities, 1976.
- FREIRE, Paulo. Denúncia, anúncio, profecia, utopia e sonho. In: PIZZIANOTO, A.; et al. **O livro da profecia: o Brasil no terceiro milênio**. Brasília: Senado Federal, 1977. (Coleção Senado, v. 1).
- GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2002.
- GARDNER, H. **As artes e o desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOODMAN, Nelson. Quando é arte? In: _____. **Modos de fazer mundos**. Lisboa: Asa, 1995.
- GOODMAN, Nelson. O modo como o mundo é. Tradução Celso R. Braidia e Noeli Ramme a partir do original “The way the world is”, publicado em *Problems and Projects*, Indianápolis and New York, The Bobbs-Merrill Company, 1972
- MARROU, Henri-Irenée. **Educação no mundo antigo**. São Paulo: Pedagógica Universitária, 1990.

- PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VIGOTSKI, L. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- WEITZ, M. The role of theory in aesthetics. In: MARGOLIS, J. (Ed.). **Philosophy looks at arts: contemporary readings in aesthetics**. Philadelphia: Temple University, 1978.
- WEITZ, Morris. O papel da teoria na estética. **The Journal of Aesthetics and Art Criticism**, South Hadley, USA, n. 15, p. 27-35, 1956.

Ficha da Disciplina:

Repertório dos professores em formação



Autoria:



Luiza Helena da Silva Christov

44



A autora possui mestrado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1992) e doutorado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2001). Atualmente é professora assistente doutora do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Realizou estágio de pós doutoramento junto à Universidade de Barcelona sob a orientação do prof. dr. Jorge Larrosa Bondia. Foi assistente de pesquisa da profa. Dra. Bernardete Gatti, junto à Fundação Carlos Chagas. Leciona Psicologia da Educação e Psicologia e Arte em nível de graduação e atua também junto ao mestrado em Artes do Instituto de Artes da

Unesp. Orientou 16 dissertações de mestrado já defendidas. Coordena, no Instituto de Artes, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, financiado pela CAPES, com projeto de parceria com rede estadual paulista. Publica na área de formação docente. Assesora a Secretaria Estadual da Educação de São Paulo em diferentes projetos de formação e elaboração de material didático.



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**

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**



Pró-Reitora de Pós-graduação

Marilza Vieira Cunha Rudge

Equipe Coordenadora

Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

Coordenadora Pedagógica

Ana Maria Martins da Costa Santos

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

Lili Lungarezi de Oliveira

Marcos Leonel de Souza

Pamela Gouveia

Rafael Canoletti

Valter Rodrigues da Silva