

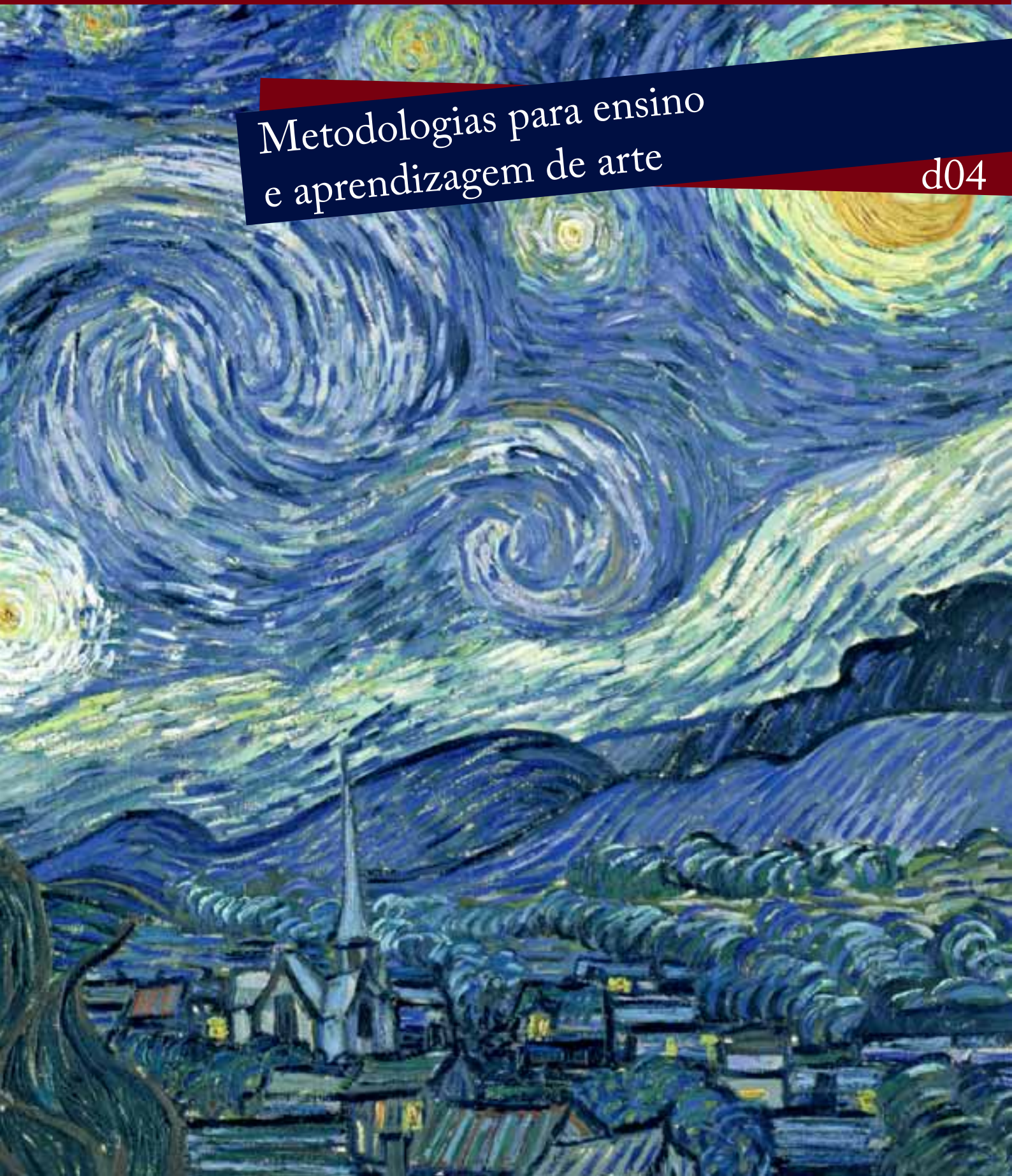
Rede São Paulo de

Formação Docente

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

Metodologias para ensino
e aprendizagem de arte

d04



Rede São Paulo de

Formação Docente

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

São Paulo
2012

© 2012, BY 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

SECRETARIA ESTADUAL DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO (SEESP)

Praça da República, 53 - Centro - CEP 01045-903 - São Paulo - SP - Brasil - pabx: (11)3218-2000

Projeto Gráfico, Arte e Diagramação

Lili Lungarezi

Produção Audiovisual

Pamela Bianca Gouveia Túlio

Rede São Paulo de
Formação Docente

Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP

Ensino Fundamental II e Ensino Médio

Sumário

1. Metáforas, métodos e metodologias, metáforas	6
2. Metodologias para ensino e aprendizagem de arte.....	23
3. Isto também é uma metodologia: duas versões contemporâneas de métodos, metodologias, educação e arte.	51
4. Professor-pesquisador: os outros, os mesmos mapas	67
5. Metodologias para a prática de uma pesquisa ativa	75
6. Referências Bibliográficas da Disciplina	87

Caros cursistas,

É com grande prazer que venho apresentar essa disciplina de número 7. Você chegaram ao último módulo. Parabéns! Sabemos quanto empenho foi necessário para que chegassem até aqui! Você são merecedores de todo o nosso respeito por isso, pois sabemos o quão é difícil conciliar os muitos afazeres: ser professor, professora, pai, mãe, avô, avó, marido, esposa, amigo, amiga, companheiro, companheira e ainda cursista! Não é mesmo nada fácil. Mas, por isso é tão gratificante também!

Já nos conhecemos, pois além de autora dessa disciplina, sou também especialista e por isso acompanho o trabalho que vocês realizam com suas tutoras nos bastidores desse curso. Com alguns de vocês já conversei por emails, portanto, somos conhecidos, companheiros nessa jornada pelo conhecimento.

Essa disciplina trata de Metodologias, especialmente para ensino e aprendizagem de arte, assunto pelo qual tenho especial apreço, pois, pelas metodologias, por esses caminhos, construímos a prática daquilo que concebemos como ensino da arte. Pelas metodologias, REALIZAMOS CONHECIMENTO. Belíssimo e importantíssimo trabalho! Por isso, tenho consciência da grande responsabilidade que assumi ao conceber e realizar tal disciplina e espero que ela contemple a sua fundamental função que é a de prover subsídios para uma profícua relação entre aquilo que pensamos sobre ensinar arte e aquilo que realizamos como ensinar arte.

Sejam muito bem-vindos à penúltima disciplina desse curso de especialização em Artes. Espero que essas palavras que escolhi e organizei para apresentar ideias lhes sejam muito úteis e se manifestem como frutescências.

Boas leituras, boas ideias, bons estudos e bons trabalhos!

Rita Luciana Berti Bredariolli

Metáforas, métodos e metodologias, metáforas



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).

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 desperta 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 “embaraçado 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. Nasceram 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.

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....

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 adestramento 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”.

A inspiração vem de onde

Pergunta pra mim alguém

Respondendo 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 gaivota

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 Benjamin - 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 “rigorosidade 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.”.

20

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” metodica-

mente 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 *apriorés*.

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 ignoranças**. 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.

Metodologias para ensino e aprendizagem de arte



No tema anterior procuramos e apresentamos alguns dos sentidos de método. Agora percorreremos as metodologias. Voltando ao *Dicionário de Filosofia* de Nicola Abbagnano, quatro foram os significados encontrados para a palavra Metodologia. Desses, apresentamos apenas dois pertinentes às nossas discussões.

Um deles é a compreensão de metodologia como “lógica ou parte da lógica que estuda os métodos”, sendo a lógica definida, entre outros, como a “arte de bem conduzir a própria razão no conhecimento das coisas, tanto para instruir-se como para instruir os outros”, definição “pós-cartesiana”, divulgada pela *Lógica de Port –Royal*¹, publicada em meados do século XVII.

1. A *Lógica de Port-Royal*, como era popularmente conhecida a *Art de penser* foi durante muito tempo o texto mais importante sobre lógica, servindo como modelo para demais tratados sobre esse assunto. Foi criada no convento de Port-Royal na França, daí seu nome e publicada por volta de 1662.

A outra acepção de metodologia, apropriada a essa disciplina, é a de um “conjunto de procedimentos metódicos de uma ou mais ciências”. Nesse sentido, a metodologia é resultante da necessidade específica de garantir à sua disciplina também específica o “uso cada vez mais eficaz das técnicas de procedimento de que dispõem” (ABBAGNANO, 2003, p. 669).

Assim como método, independente da forma como é compreendida, assumida e usada, a metodologia pressupõe sistematização, consciência e domínio sobre um processo de aquisição de conhecimento.

Maria Heloisa Ferraz e Maria Fusari, apresentam uma concepção de metodologia em seu livro *Metodologia do Ensino de Artes* (FERRAZ; FUSARI, 2001). Segundo as autoras a metodologia do ensino e aprendizagem em arte integra

os encaminhamentos educativos das práticas de aulas artísticas e estéticas. Em outras palavras, esses encaminhamentos metodológicos constituem-se em um conjunto de ideias e teorias educativas em arte transformadas em opções e atos que são concretizados em projetos ou no próprio desenvolvimento das aulas de Arte. São ideias e teorias (ou seja, posições a respeito de “como devem” ou “como deveriam ser” as práticas educativas em arte) baseadas ao mesmo tempo em propostas de estudiosos da área e em nossas práticas escolares em arte e que se cristalizam nas propostas e aulas (FERRAZ; FUSARI, 2001, p. 98)

Importante ressaltar a relação entre teoria e prática como fundamento do conceito de metodologia exposto pelas duas autoras. A metodologia, do ensino da arte em nosso caso, funda-se na relação entre subsídios teóricos e “práticas escolares”. Ela é indissociável da epistemologia. Não há possibilidade de separar o “como fazemos” e o “como entendemos” a arte e o seu ensino. Portanto, a metodologia é inseparável de nossa concepção sobre arte e de como ensinar essa arte por nós concebida:

A metodologia educativa na área artística inclui escolhas profissionais do professor quanto aos assuntos em arte, contextualizados e a serem trabalhados com os alunos nos cursos. Referem-se também à determinação de métodos educativos, ou seja, de trajetórias pedagógicas (com procedimentos técnicos e proposição de atividades) (FERRAZ; FUSARI, 2001, p. 98).

Por citação a José Cerchi Fusari, as autoras incluem em seu texto uma outra definição de metodologia, complementar às ideias expostas no início de seu texto, em afirmação à ação. Conjunta entre teoria e prática como elementar a uma elaboração metodológica:

A metodologia pode ser considerada como o método em ação, onde os princípios do método (atitude inicial, básica de percepção da realidade e suas contradições) estarão sendo mencionados na realidade da prática educacional. (...) Todavia, para que a metodologia cumpra esse objetivo de ampliação da consciência é fundamental que ela tenha uma origem nos conteúdos de ensino; considere as condições objetivas de vida e trabalho dos alunos e professores; utilize competentemente diferentes técnicas para ensinar e aprender os conteúdos (...) e os diferentes meios de comunicação (FUSARI, 1988: 18-19 Apud FERRAZ; FUSARI, 2001, p. 101).

Ressaltando sempre a relação teoria e prática como fundadora da metodologia, Fusari e Ferraz apresentam, em sequência ao seu texto, um quadro sinóptico dos “componentes curriculares básicos que se inter-relacionam no planejamento e desenvolvimento desse processo educativo”, quais sejam: os professores de arte, os objetivos educacionais em arte; os conteúdos escolares em arte; os métodos de ensino e aprendizagem em arte; os meios de comunicação escolares em arte e os alunos de arte (FERRAZ; FUSARI, 2001, p. 102-103).

Para articulá-los, as autoras estabelecem 3 etapas constituindo uma sequência de observação e avaliação, uma constatação, contínua, sobre os conhecimentos artístico e estético dos alunos. A partir dessas constatações promove-se a análise dos conceitos sobre os quais os alunos ainda não tem domínio, considerados essenciais para que ocorra gradualmente a diversificação, aprofundamento e aprendizagem pela realização e compreensão de produções artísticas e suas histórias. Essa segunda etapa nomeada “encaminhamento” seria integrada, além pela análise de conceitos, por roteiros, por planos, “flexíveis” de curso e pelas aulas de arte propriamente ditas, integradas por começo, meio e fim. Finalizando a sequência sugerida por Fusari e Ferraz, para a articulação dos componentes curriculares básicos para o processo metodológico, encontramos o item “discussões periódicas”, fechando esse caminho em um ciclo, pois tais discussões não são senão observações e avaliações contínuas sobre toda essa articulação, visando o rearranjo de algum de seus elementos, para promover a realização dos objetivos que definem a direção de um processo de ensino e aprendizagem (FERRAZ; FUSARI, 2001, p. 102-103).

Metodologia, portanto, é um todo integrado por nossa concepção de arte, educação e de sua relação; pelo conteúdo escolhido pelo professor; pelas condições objetivas de trabalho; pelos objetivos. Metodologia é o todo desse conjunto e também uma de suas partes, em ação contínua às outras que o integram. Podemos entendê-la como um organismo, viável se compreendido na articulação e interdependência entre as partes que o compõe.

Assim compreendida, podemos ressaltar como sua característica a variabilidade. A metodologia é transformada na medida da transformação de suas partes, alteradas, pois, suscetíveis às interferências de uma relação tempo-espaço. Suscetíveis, portanto, a outras ideias e práticas criadas e acumuladas ao longo do tempo em relação a diversos espaços. Voltaremos, pois, à história e tentaremos compreender as concepções metodológicas em relação às concepções de ensino da arte de um certo tempo e lugar.

Para tanto, apresentaremos aqui algumas das variações metodológicas-conceituais do ensino da arte, compondo com esses fragmentos uma breve historiografia das *Metodologias para ensino e aprendizagem da arte*. Volte à disciplina M1_D2: *Ensino da arte: aspectos históricos e metodológicos*, da qual você poderá retomar a história sobre arte e seu ensino, lembrando-a e a trazendo a esse texto para complementá-lo.

Queremos lembrá-los e ressaltar que esse texto é apenas um ínfimo recorte, portanto houve uma edição e muitas ações e informações ficaram de fora dessa disciplina. Para um conhecimento mais aprofundado, portanto, vale a *leitura* dos textos, filmes, sites indicados e outros que encontrarem, caso esse texto tenha despertado o interesse pelo tema. Trouxemos a vocês algumas metodologias compreendidas como exemplares para mostrar as mudanças conceituais e metodológicas e a resistência de certas ideias que foram se configurando ao longo de alguns séculos e que mantêm-se, guardadas as suas devidas variações, em nossas práticas, livros didáticos e paradidáticos.

Queremos ressaltar que algumas das citações incluídas nesse tema 2 dessa disciplina são fontes primárias e por isso optamos por manter a sua grafia original, por entendê-la também como um documento² - um indício do contexto ao qual pertencem.

2. Documento entendido aqui como dependente de “causas humanas que não escapam de forma alguma à análise, e os problemas postos por sua transmissão”. (BLOCH apud LE GOFF, 2006, p. 534). Não o compreendemos como um “feliz instrumento” capaz de “reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e o que deixa apenas rastros”, como uma “matéria inerte”, sobre a qual atribuímos uma fala, mas como elemento de um “tecido documental”, do qual é possível inferir “unidades, conjuntos, séries, relações”. Desta “materialidade documental”, escrevemos uma história (FOUCAULT, 2000, p. 7-8).

2.1. Metodologias modernas: academicismos

Muito ouvimos falar e falamos sobre o ensino acadêmico, o ensino desenvolvido nas academias de arte. A academia era um lugar específico aonde os jovens iam para se formarem artistas. No entanto, seu método de ensino de arte na escola ainda conduz a forma de pensar e praticar o ensino da arte na escola, por exemplo, ainda conduz nossos conceitos e práticas.

Um livro elucidativo sobre a formação das academias e sobre o ensino praticado nessas instituições é o de Nicolau Pevsner *Academias de Arte: passado e presente*.

Segundo Pevsner, a “sequencia de desenhos a partir de desenhos, desenhos a partir de modelos em gesso e desenhos a partir de modelo-vivo era considerada o fundamento do currículo acadêmico” (PEVSNER, 2005, p. 149). Tal procedimento era preconizado por diferentes teóricos em textos sobre o assunto, mesmo que sem a devida referência ao “velho currículo” de Squacione e Leonardo da Vinci”. Essa ressalva foi feita por Pevsner com a intenção de mostrar que um programa em vigor durante os séculos XVIII e XIX tinha por fundamento um método realizado no século XVI.

Há uma gravura do século XVIII, reproduzida e publicada no livro de Pevsner, apresentando as etapas da sequencia mencionada. Junto a imagem encontramos a seguinte legenda:

Programa de ensino de arte na França no século XVIII. Esta gravura de C. N. Cochin, o Jovem, data de 1763 e encontra-se no começo da série de ilustrações do verbete ‘desenho’ da *Encyclopédie* de Diderot d’Alembert. Pode-se ver, à esquerda, o desenho a partir de desenhos; ao centro, o desenho a partir de modelo em gesso, e à direita, ao fundo, o desenho a partir do nu (PEVSNER, 2005, p. 148).

Como vimos na M1_D2: *Ensino da arte: aspectos históricos e metodológicos*, o ensino da arte no Brasil foi influenciado por essa conformação européia. O método de ensino de *dezenho* usado na Escola Nacional de Bellas Artes durante os primeiros anos da República brasileira (1890-1930) mantinha-se coerente com o modelo acadêmico.

Abaixo reproduzimos por exemplo, o “Programa das disciplinas práticas do curso de Pintura da Escola nacional de Belas Artes durante a 1ª. República”³, trazendo a seguinte metodologia de ensino:

Programa para a aula de Desenho Figurado da Escola Nacional de Bellas Artes

3. Essa e outras informações sobre a Escola Nacional de Bellas Artes podem ser encontradas no site <http://www.dezenovevinte.net>

Todo discípulo que entrar para a aula de desenho é obrigado á fazer um trabalho de prova, e conforme o trabalho que apresentar, entrará nas seguintes classes:

1 anno

1. desenho linear e figuras geométricas
2. desenho de folhas e ornamentos, copias de phototypias
3. as mesmas folhas e ornamentos formadas do natural e reproduzidas em gesso
4. modellos em gesso apresentando bocca, nariz, olhos, orelhas, etc.

2 anno

5. partes de extremidades mãos, pés, etc., formados em gesso do natural
6. mascaras troncos, braços, pernas, formado do natural
7. bustos, cabeças, troncos de originaes antigos

3 anno

8. figuras antigas em tamanho natural (conforme o espaço que houver na sala de desenho)
9. retratos em tamanho natural, modello vivo

Para estes estudos é absolutamente necessário que as salas sejam illuminadas com uma luz de 45 graus.

Capital federal, 8 de junho de 1891

Outro estudo elucidativo sobre método de ensino durante o século XIX no Brasil é a tese de doutorado de Renato Palumbo Dória (2005), *Entre o Belo e o Útil: manuais e práticas de ensino do desenho no Brasil do século XIX*, defendida na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo – FAU-USP.

A pesquisa de Renato Palumbo Dória é sobre manuais de ensino de desenho que circulavam no Brasil durante o século XIX, alguns de origem portuguesa, sempre trazendo referências acadêmicas. De sua tese apresentamos a citação de um anúncio para modelo vivo publicado em um jornal de 1834. Nessa podemos encontrar, explicitamente, a concepção acadêmica européia de ensino da arte como um paradigma a ser seguido:

“A Academia das Bellas Artes, para equiparar os meios de estudo, que ela oferece aos Alunos, como os das mais Academias da Europa, necessita de um homem Branco, Nacional ou Estrangeiro, robusto e jovem, que sirva de modelo. Quem estiver nas mencionadas circunstancias pode-se dirigir à mesma Academia na travessa Sacramento, das onze horas da manhã até às duas da tarde, para tratar do ajuste, que será favorável” (DÓRIA, 2005, p. 104).

Um outro livro, também sobre o ensino acadêmico e sua interferência na formação específica de artistas mulheres brasileiras é o de Ana Paula Simioni *Profissão Artista: pintoras e escultoras acadêmicas brasileiras*. Como exemplo do rigor do método acadêmico, destacamos do texto de Siminoni o seguinte trecho sobre um desenho reprovado da então aluna de escultura Julieta França:

Um desenho por ela elaborado em 1899, a partir do gesso, recebeu parecer contrário da comissão [...]. De fato a produção continha defeitos evidentes. Especialmente no que concerne aos erros grosseiros de anatomia: como o exagerado cotovelo esquerdo que se confunde com uma suposta prega a pender do meio das costas, ao que se seguia o contorno excessivamente volumoso nas nádegas e ainda os tendões demasiadamente pronunciados na perna esquerda do modelo, uma estatueta em gesso. Mas havia também a demonstração de certas qualidades, como o bom uso das sombras e um dom para a captação de volumes. Se o desconhecimento anatômico e a incapacidade de registrar o objeto eram aspectos profundamente comprometedores para qualquer estudante de belas-artes, em se tratando dos escultores eram negligencias imperdoáveis (SIMIONI, 2008, p. 169).

Julietta França ganhou uma bolsa para estudar na *Académie Julien* em Paris, uma referência do ensino da arte no século XIX. Desse período, Ana Paula Simioni coletou um outro desenho, do qual pode-se verificar os “principais ensinamentos da escola: a observação segura e competente; a ênfase em um desenho fidedigno com contornos distinguíveis; e a atenção aos volumes obtidos com uso de sombreamentos” (SIMIONI, 2008, p. 159).

O estudo e aplicação das proporções era outro elemento fundamental do rigor metodológico do ensino e concepção acadêmica da arte. Outra citação da tese de Renato Palumbo Dória demonstra como esse era um elemento norteador dos métodos acadêmicos, inclusive servindo de parâmetro para os críticos da época:

“[...] perguntaremos ao Sr. Moreau Velho, porque razão se não sujeita as regras mais triviais do desenho? Nós julgamos ter ouvido dizer que a estatura ordinária de um homem, ou de uma mulher, é de sete cabeças para o talhe ordinário, e de sete e meia para as figuras altas. Pensamos que nenhuma das figuras do Sr. Moreau tem mais de seis cabeças. Este defeito tira toda a graça, toda a elegância a esta composição: estas cabeças colossais sobre corpos enguichados nos representam um povo de hydrocéfalos [...] É triste” (DÓRIA, 2005, p. 118).

A arte acadêmica assim como o seu ensino, traziam o rigor e a precisão das relações matemáticas e de pesquisas realizadas no âmbito da ciência da anatomia. Caso é a apropriação das pesquisas feitas por Pieter Camper, também conhecido por Petrus ou Pierre Camper, anatomista holandês nascido em 1722. Os resultados de seus estudos sobre a anatomia, especialmente a *craneometria* ou *intellectometria*, realizados ao final do século XVIII, foram incorporados como diretrizes para a elaboração do desenho da figura humana, por exemplo, em auxílio à discriminação de “raças, nacionalidades, temperamentos”.

Tais pesquisas pautavam-se na medição craneana, estabelecendo uma relação entre a medida do ângulo facial e a inteligência do animal pesquisado. Em sua tese, Dória comenta a interferência dos estudos de Camper sobre a arte e seu ensino, apresentando-os como parte da “cultura científica do século XVIII, e que alcançariam grande popularidade nos séculos XIX e XX” sedimentando, “indiretamente um aparato conceitual que serviria ao racismo, fortalecendo os pressupostos da criminologia e da eugenia” (DÓRIA, 2005, p. 119).

Entre as publicações de Camper, Dória cita uma com um título elucidativo: *A conexão entre a ciência da anatomia e as artes do desenho, pintura e estatuaría* de 1794. Camper, fazendo uso do “Apolo de Belvedere como modelo de perfeição, justifica ‘cientificamente’, a noção de belo ideal” (DÓRIA, 2005, p. 120).

Como exemplo da interferência das pesquisas de Pieter Camper sobre a concepção da arte, Dória cita um trecho de uma revista de 1845, no qual um crítico comenta os retratos do imperador Pedro II:

[...] Parece-nos que o respeito, o bom gosto, o amor da verdade deveriam proibir uma representação tão falsa de SS.MM.II. D. Pedro II tem-se tornado um belíssimo homem, sua cabeça tem muito caráter, sua tez é de uma grande fineza de tom, sua fronte desenvolvida anuncia uma alta inteligência, seus olhos são brandos ainda que observadores, seus cabelos são de um louro todo germânico, sua mão é muito delicada. Dizei-me, na verdade, vê-des nós alguma coisa que se assemelhe a tudo isso nos retratos que há alguns anos afluem nas exposições? Geralmente exageram tanto as qualidades da cabeça imperial que dela fazem defeitos; sua tez delicada torna-se cadavérica, sua grande fronte torna-se de dimensões impossíveis, sua oval, um pouco alongada, torna-se disforme (DÓRIA, 2005, p. 120).

As pesquisas de Camper resistiram ao tempo. Um exemplo de sua sobrevivência está contido em 3 páginas de uma publicação brasileira de 1932, intitulada *Methodo de Desenho Pintura e Arte Applicada*.

Durante 15 anos a religiosa irmã Maria Raphaela trabalhou na elaboração desse seu *methodo* o qual compreende um período de 6 anos de estudos sobre arte, direcionado, particularmente, à educação das “senhoritas”, e por isso laureado em sua apresentação feita pelo professor Antonio Rocco:

É este sem dúvida, um livro instrutivo e de grande utilidade. Além da diversidade e seleção dos assuntos, cujo conhecimento é necessário, principalmente às senhoritas, são eles tratados de maneira simples, demonstrando, porem, um profundo conhecimento da matéria; noções de geometria, arte aplicada, desenho, noções de perspectiva, biografia de artistas celebres, historia da arte, pintura, arte de pintar, etc.

Tudo isso repito, é exposto com uma clareza e simplicidade tais, que se torna acessível a qualquer inteligência (RAPHAELA, 1932).

O trabalho de Camper aparece no volume II desse livro que compreende as aulas dos “IV, V e VI annos”. As alunas encontrariam esse conteúdo da aula de desenho, em seu IV ano de estudos.

O texto introdutório ao estudo sobre ângulo facial traz a seguinte afirmação:

Segundo as observações dos anatomistas, a medida do **ângulo facial** é uma referencia certa para reconhecer e estabelecer scientificamente o nivel relativo das faculdades intellectuaes nos animaes. Quanto mais o facial for aberto, mais a raça á qual pertence o animal occupa um lugar elevado na escala dos seres...A invenção desse processo engenhoso, que se poderia chamar craneometria ou mais exactamente a intellectometria [...] É devida ao anatomista hollandez Pierre Camper e conserva o seu nome. Diz-se indifferentemente **ângulo facial** ou **ângulo de Camper** (RAPHAELA, 1932, p. 11).

A autora continua o texto com uma advertência sobre a transformação das conclusões de Camper em “lei” por alguns “sabios que vieram depois delle”. Porém, nem mesmo o próprio Camper teria extraído todas as “consequencias de sua descoberta”. Por esse motivo eram necessárias “algumas reservas” sobre os “veredictos pronunciados pela jurisprudencia empirica do angulo de Camper”. No entanto, as exceções de precisão dos estudos de Camper eram de um número muito pequeno, segundo a autora. A exatidão dos resultados dos estudos de Camper superavam o número de suas exceções. Valendo-se dessa conclusão, a autora de *Methodo de Desenho Pintura e Arte Applicada*, afirmava que não se poderia “senão prestar homenagem á justeza assim como á originalidade desta especie de criterio achado por Camper”. Segue o texto um exemplo das conclusões de Camper endossado por irmã Maria Raphela, o qual é hoje reconhecido, identificado e rechaçado, com indignação, como um conteúdo discriminatório.

Segundo a autora, como o grau de inteligência estaria associado a abertura do ângulo facial, os escultores da Grécia antiga, teriam uma tendência a “exaggerar a amplitude do angulo facial” de suas figuras. As mais “bellas estatuas” ofereceriam um ângulo facial de “90°. e meio”.

Os textos que integravam o conteúdo desse livro de irmã Maria Raphaela vinham acompanhados de perguntas como forma de fixação do conteúdo teórico. Exercícios práticos também eram propostos, sempre a partir de um conteúdo teórico precedente.

Além de referenciar Pieter Camper, esse *Methodo de Desenho Pintura e Arte Applicada* de 1932, trazia como conteúdo das aulas sobre “myologia expressiva” observações e desenhos de Charles Le Brun, nome fundamental da arte acadêmica, não somente por ter sido o pintor oficial do rei Luis XIV e diretor da Academia Real de Pintura e Escultura em 1663, mas também por ter elaborado um compêndio que normatizou, inclusive o senso comum – indiretamente – sobre o desenho das “paixões” humanas, das emoções: *O método para aprender a desenhar as paixões*, ou *Caracteres das Paixões*.

O pintor Charles Le Brun, segundo a irmã Maria Raphaela, “escreveu um tratado sobre as paixões debaixo do ponto de vista expressivo e pittoresco, não hesita em considerar as sobancelhas como principal instrumento da linguagem dos olhos” (RAPHAELA, 1932, p. 168).

A autora finalizará os estudos sobre a “myologia expressiva”, cujo “conjunto constitue o jogo da physionomia, com alguns croquis muito interessantes do pintor Le Brun [...] tirados de seu álbum “muito pouco conhecido: **Caracteres das paixões**” (RAPHAELA, 1932, p. 7).

O Méthode pour apprendre à dessiner les passions (*Método para aprender a desenhar as paixões*), divulgado por volta de 1698, se tornou referência para métodos e manuais de ensino e aprendizagem da arte e do desenho, mantendo-se como uma referência durante séculos como foi observado por sua citação em *Methodo de Desenho Pintura e Arte Applicada* de 1932.

Um dos manuais de desenho mencionado por Renato Palumbo Dória em sua tese, trazia o apêndice “Caracteres das paixões segundo M. le Brun por M. le Clerc para uso da Mocidade Portuguesa offerecido A S. A. R. [Sua alteza real], O Príncipe Regente Nosso Senhor”, uma publicação sem data precisa, mas que provavelmente faz parte do século XVIII, segundo o autor que ressaltou ainda tratar-se de um conteúdo que prescrevia uma “fórmula que teria grande sucesso no século XIX” (DÓRIA, 2005, p. 120).

Ainda hoje, no século XXI, podemos nos encontrar com as prescrições de Le Brun sobre as expressões fisionômicas. Alguns manuais oferecidos como livros paradidáticos para o ensino fundamental, trazem, guardadas as devidas variações, os ensinamentos desse pintor do século XVII.

O método de ensino acadêmico, ainda resistente em variações, como dissemos, fundou e nos legou uma forma de compreender e realizar a arte e seu ensino, bem como o padrão de um certo tipo de beleza, que nos move, mesmo depois de tanto tempo, a identificar o bonito e o feio, o bom e o mau desenho.

No entanto, esse tipo de ensino resiste em convivência com seus contrários. Segundo Pevsner, desde meados do século XVIII vinha se configurando um movimento em oposição às academias, intensificado entre o final desse século e início do XIX. Artistas, escritores e filósofos do Sturm und Drang (Tempestade e Ímpeto) e do Romantismo manifestavam-se contrariamente a “arte e a educação artística” desenvolvidas nas academias. Schiller (cf. M2_D4: *Estética*), por exemplo, em uma carta de 1783, escreveu: “Pode haver entusiasmo onde reina o espírito das academias?”. O conceito de “gênio”, da genialidade do artista, concebida e assumida pelos românticos justificava o ensino como realizado então, como algo supérfluo.

O programa das academias da época era organizado de tal forma que durante todo o primeiro ano, o estudante se limitava a desenhar “disiecta membra” [elementos isolados]: “olhos, focinhos, narizes, orelhas e faces, mãos e pés, de acordo com as normas” [...] Os estudantes adiantados elaboravam suas figuras pelo mesmo método, fazendo um inventário de atitudes tiradas de obras célebres, e suas composições, como arrolamentos de figuras completas emprestadas das mesmas fontes (PEVSNER, 2005, p. 248).

Em contrapartida a esse método acadêmico, os artistas e pensadores integrantes desse movimento romântico de oposição à academia, propunham um ensino livre de regras, afeito a invenção, à liberdade de expressão: “Não gaste muito tempo fazendo cópias; experimente inventar, uma atividade beatífica”. Na concepção desses opositores, arte não se aprenderia “como se aprende a contar; a arte é livre, não é assunto para professores”. Um método de ensino nesse caso se mostrava como contradição. Como resolver, portanto o ensino da arte, se arte é livre e não pode ser aprendida? A solução não foi abolir o método, tampouco o ensino. Esses artistas e pensadores do final do século XVIII e início do XIX enfrentaram esse paradoxo, disseminando a ideia – a qual nos acompanha até hoje, junto as reminiscências acadêmicas – de que se deixasse cada um trabalhar “à sua maneira, segundo sua forma de expressão, e ajudem o estudante com seus conselhos, em vez de lhe impor a regra”. Essa ideia pertinente aos séculos XVIII e XIX pode

ser considerada como uma das origens do ideal da livre-expressão, fundamental para o ensino da arte realizado em ateliers e museus ao longo do século XX, especialmente em sua primeira metade. O pensamento romântico abriu espaço para ideais firmados como modernistas.

Para saber mais:

- BARBOSA, A. M. **Arte-educação no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

Podemos dizer que esse livro de Ana Mae Barbosa é um clássico sobre a história das relações entre arte e educação no Brasil entre o final do século XIX e início do XX. O livro traz, além das implicações políticas dessa relação, fontes primárias que apresentam trechos de pensamentos sobre arte e educação durante esse período.

- COMENIUS. **Didática magna**. Tradução Ivone Castilho Benedetti. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

Outro clássico sobre educação, escrito no séc. XVII, e vale ser lido somente por isso. A *Didática Magna* de Comenius atravessou os séculos e se tornou uma referência para educadores da transição do XIX para o XX. Especialmente há uma parte dedicada ao *Método de Ensino das Artes*, na qual podemos identificar ideias que nos são bastante familiares.

- ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. Tradução Roberto Leal Ferreira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Mais um clássico sobre educação. Nesse livro, Rousseau trata de ideias educacionais pela história de formação do menino Emílio. Há belos trechos sobre o ensino do desenho e sobre o conceito de liberdade nesse texto do século XVIII que também se tornou referente para o pensamento educacional da primeira metade do século XX, que não deixa de ser também nosso, por isso vale a leitura.

2.2. Metodologias modernas: modernismos

36

Artistas e intelectuais do primeiro modernismo brasileiro, imersos na tendência das vanguardas européias, incentivavam a valorização da produção gráfica e plástica infantil.

Flávio de Carvalho, por exemplo, realizou no ano de 1933 o “mez dos alienados e das crianças” no CAM, Clube dos Artistas Modernos, um evento dedicado ao debate sobre a arte produzida pelos loucos e pelas crianças. Palestras sobre a *Interpretação dos desenhos de crianças e o seu valor pedagógico*, sobre a *Psychanalyse dos Desenhos dos Psychopaths*, sobre *A arte e a Psychiatria através os tempos* e *A musica nos Alienados*, entre outras foram proferidas durante esse “mez”. Sobre esse evento é publicado o artigo *Crianças-artistas, doidos-artistas* na revista carioca *Rumo*⁴. Nesse, foram incluídos trechos atribuídos a Flavio de Carvalho sobre a “profunda importância psicológica” da produção infantil, quando “não estupidamente” controlada pelos professores, como evidências de “todo o drama animico dos homens das cavernas, do *epithenanthropus erectus*”. Além desse mérito, a produção infantil teria um valor artístico, pois para esse artista modernista os “verdadeiramente grandes artistas” possuíam a mesma “espontaneidade inconsciente” da criança, e preservavam-se à distância “dos ‘trucs’ dos prestidigitadores das escolas de belas artes”, responsáveis por “abafar ou matar qualquer surto de originalidade que aparece na fantasia da criança”.

Anita Malfatti foi outra modernista que incentivou a valorização sobre a expressão infantil. Não apenas como artista formada “sob a orientação expressionista”, mas também como professora de desenho e pintura para crianças. Anita Malfatti inovou a concepção de ensino de desenho vigente, ao considerar os “sentimentos” infantis. Em um artigo sobre a exposição das produções de seus alunos, intitulado “Mostrando a s crianças os caminhos para a sua formação artística”, publicado no jornal *Correio da Tarde* em 1 de dezembro de 1930, a pintora e professora Anita Malfatti, expõe seu *methodo* de ensino, cujo ponto de partida era a ideia de que:

todo individuo de intelligencia normal póde ser um artista. Da mesma forma por que manifesta suas ideias e as consubstancia na escripta, igualmente póde expressar no desenho o seu pensamento e minucial-o das mais complexas formas imagináveis. Na criança normal, notadamente, é instintiva essa intuição artística. Para desenvolvê-la basta despertar no desenho essa atividade creadora que a imaginação provoca. E isso se consegue por um trabalho orientado scientificamente, tendente a sua idéa, inspirada na própria imaginação. Aproveitando-se dessa forma a technica, procura-se exprimir-a de acordo com as qualidades básicas que cada criança possui. Nunca contrariar-a na sua inclinação, porém deixal-a manifestar o seu sentimento livremente. O que produz maior sensibilidade é índole infantil é justamente o que serve de motivo (MALFATTI, 1930).

Na sequência desse artigo é exemplificada uma situação de aula de Anita Malfatti. Foi pedido aos alunos que desenhasssem um *pic nic*. O articulista pondera que se isso fosse pedido a um adulto, as imagens mais óbvias de um *pic nic* seriam realizadas. No entanto, as crianças por terem se deixado levar pela “sensação” do passeio, “desenharam despertadores de vários tamanhos [...] trem [...] praias com banhistas”. O aparente estranhamento causado por essa diversidade de imagens incomuns para um *pic nic*, era justificado pela consideração à “subjectividade”. Dos desenhos apresentados, depreendia-se o “elevado grau fantasista de seus alunos”.

Sobre o *methodo* usado em suas aulas de pintura, Anita Malfatti teria afirmado que este era

meramente mecanico e intuitivo, orientado por observações psychologicas que me induzem a aproveitar o sentimento do alumno. Dessa maneira não uso determinado assumpto, porém, uma infinidade, promanados de uma sugestão do aprendizado, que se utiliza e estimula.

[...]

Baseio meu methodo [...] na inclinação de cada um, procurando realizar um trabalho colectivo

[...]

A technica é instinctiva. Todo o individuo pode desenhar, desde que tenha intelligencia normal.

(MALFATTI, 1930).

Dessas suas convicções, e da constatação de que 75% de seus alunos desenhavam “com facilidade”, Anita Malfatti julgava, segundo o artigo, “errada a opinião publica que restringe os artistas a uma insignificante minoria”.

Em continuidade a apresentação do método da professora Anita Malfatti, nos é exposto a preferência pelos “desenhos mais simples: todos objectivos. De preferência assumptos esportivos, divertimentos”. O “necessário” realmente era fazer a criança “interessar-se pelo próprio trabalho e tel-o como um coisa agradável e jamais como uma obrigação aborrecida”.

Tarsila do Amaral e Mário de Andrade comentaram também em artigos de jornal essa exposição de trabalhos dos alunos de Anita Malfatti. Tarsila pelo texto *Instrução Artística-Infantil*, publicado em 28 de janeiro de 1931 no *Correio da Tarde*, ressaltou o “cultivo” à “imaginação de seus alunos”. Mário de Andrade, por sua vez, exalta a qualidade espontânea dos trabalhos criticando aqueles que demonstravam ainda uma certa propensão à cópia, “frios como Cambuci”. Para ele, nesta mostra “havia não só muito que aprender como teoria de pintura e como psicologia, mas também umas três ou quatro obras-primas indiscutíveis.”

Mário de Andrade problematizava o reconhecimento da produção plástica e gráfica infantil como “obra de arte” (COUTINHO, 2002). Estabeleceu critérios de julgamento para qualificar o valor artístico, responsabilizando o acaso pelo aparecimento de uma “verdadeira obra de arte realizada por crianças”, pois a criança não estaria ainda “munida das verdades críticas que permitem ao adulto suprir com técnica geral as falhas e incertezas da imaginação criadora”. Por outro lado, como lhe foi observado pela “própria pintora Anita Malfatti”, a criança possuiria “por instinto todos os princípios básicos da técnica da pintura. Chegando mesmo a, dentro das normas gerais da técnica, inventar sua técnica particular” (ANDRADE, 1930).

A exposição dos trabalhos infantis orientados por Anita Malfatti foi realizada em 1930, momento modernista de uma “agudização da consciência política” entre artistas e intelectuais, expressa em produções artísticas-literárias cuja ênfase recai sobre o drama social brasileiro. A reunião de uma consciência nacionalista e do interesse pelo social criam um modernismo que substitui o “projeto estético” e a euforia dos anos de 1920 por um “projeto ideológico”, expandindo seu campo de atuação, antes limitado ao artístico (LAFETÁ, 2000, p. 28).

No mesmo ano dessa exposição, em 26 de fevereiro de 1930, Fernando de Azevedo, um dos principais nomes do escolanovismo brasileiro, pela palestra *A Arte como instrumento de Educação Popular na Reforma*, realizada na Sociedade de Educação de São Paulo (AZEVEDO, 1958, p. 117-131), sustentava sua defesa sobre a inserção da arte nas escolas, por identificar nela um caráter lúdico e familiar. Para Azevedo a arte falaria “direto ao coração” do povo, pois seria sua única forma de expressão, além de ser seu “recreio”, seu “drama”, seu “anelo” e sua “esperança”. Para o projeto escolanovista, a arte representava um poderoso instrumento de aproximação, persuasão e socialização. A arte era uma possibilidade de educação e padronização dos sentidos. As manifestações artísticas e culturais, sob o controle das autoridades responsáveis, seriam

instrumentos para a reeducação estética e cultural do povo (LOPES, 2000, p. 409). A arte seria, neste sentido “uma forma superior da própria sociabilidade, da simpatia universal”, um agente da comunhão de “sensações” e “sentimentos”, genitora de “simpatia e [...] solidariedade social”, proporcionando, inclusive a adequação a um “regime de vida e trabalho em comum” (AZEVEDO, 1958, p. 119).

A arte na escola contribuiria, segundo Azevedo, para o desenvolvimento do “bem-estar do indivíduo e da comunidade”, promovendo a “sensibilização” das novas gerações “ao encanto espiritual das coisas delicadas” e ao despertar, “como que por instinto” à todas “as formas que pode revestir a beleza”, para que o sujeito, além de “descansar o espírito” da “tensão constante das atividades modernas”, tivesse também a possibilidade de “recrear, isto é, criar de novo, pôr em vibração, renovar e elevar a mentalidade embotada pelas ocupações cotidianas às altas esferas do pensamento, das inspirações da arte e dos grandes ideais da vida humana” (AZEVEDO, 1958, p. 119).

Azevedo mencionará o valor de cada uma das linguagens artísticas para esse projeto educacional, no entanto, ao falar do desenho infantil o tratou como manifestação “espontânea e criadora” da criança, rechaçando o exercício da cópia e enaltecendo o incentivo à produção livre de quaisquer “influências prejudiciais”. Destacou a importância da “originalidade e ingenuidade” desses desenhos, que não seriam “na primeira idade, resultado de observação da natureza, mas representações plásticas de seus estados de alma”.

O discurso da livre-expressão ganhará força ao longo da primeira metade do século XX, tornando-se também um método de ensino, embora mais próximo do sentido de “educação através da arte”, como exposto por Herbert Read. No final da década de 1940, a livre-expressão, nesse sentido, moverá muitas ações educativas, configurando uma tradição modernista. O movimento Escolinhas de Arte do Brasil, EAB, criado por Augusto Rodrigues (cf. M1_D2: *Ensino da arte: aspectos históricos e metodológicos*) foi o grande responsável pela instituição desse tipo de ensino da arte.

Outra ação realizada sob essa tendência foi o *Club Infantil de Arte* do Museu de Arte de São Paulo, criado e orientado pela atriz de teatro de bonecos Suzana Rodrigues.

As crianças que freqüentavam esse *Club* criado em abril de 1948, eram incentivadas a trabalhar em grupo, pintando e desenhando sobre grandes pedaços de papel dispostos sobre mesas, chão e paredes. O mínimo de orientação era dado. Por essa concepção moderna e modernista,

que valorizava a expressão infantil, o “professor deve falar o mínimo possível, se ele puder ser mudo melhor!”, como nos contou Suzana Rodrigues, em entrevista realizada para a pesquisa de mestrado intitulada *Das lembranças de Suzana Rodrigues: tópicos modernos de arte e educação*⁵. Mas essa livre-expressão dos anos de 1940 e 1950 não era a mesma livre-expressão da década de 1970. Nesse modernismo da metade do século XX, o aluno não era *deixado a fazer*. Sua intenção era considerada, no entanto, se esse aluno comesçasse a se repetir ou se distanciasse de uma representação “natural”, seria o momento de intervenção do professor:

claro que se uma criança estiver desenhando uma figura humana com oito dedos, seis dedos, o papel do professor é chegar muito habilmente e dizer: opa! Vamos olhar nossa mãozinha, põe sua mãozinha aqui e vamos contar 1,2,3,4,5 e lá quanto é que tem? Vamos contar quanto tem. Então cá está errado, não pode ser seis. E assim dessa maneira você vai induzindo uma criança a observar melhor, a fazer melhor, copiar melhor, reproduzir melhor, ela está aprendendo a entender que não é como ela quer às vezes precisa ser como é: uma mão, cinco dedos (RODRIGUES apud BREDARIOLLI, 2004, p. 194).

O professor deveria ficar atento a essas situações, e conduzir o aluno quando considerasse necessário, conforme constatamos pelo relato de Suzana Rodrigues, citado acima. No entanto, também deveríamos ficar atentos, ainda segundo suas palavras para não

exigir da criança mais do que ela pode nos dar, assim, o respeito e o acatamento a toda a manifestação da sua personalidade, deve ser o nosso principal cuidado. Devemos compreender que todo o desenho produzido livremente por uma criança é antes de mais nada um retrato da sua alma, uma descarga das suas emoções. Antes de julgá-lo pela perfeição de suas formas, devemos analisá-lo pela sua espontaneidade (RODRIGUES apud BREDARIOLLI, 2004, p. 216).

A “espontaneidade” da criança, para esses modernistas, era o que deveria ser incentivado e preservado, pois como vimos, os desenhos infantis produzidos livremente eram considerados retratos da alma. Os adultos, portanto, deveriam se limitar a observar e interferir, sempre “habilmente”, em último caso, para não obstruir a expressão da criança, como exemplificado por outra história contada por Suzana Rodrigues sobre seu trabalho no Museu de Arte de São Paulo:

Eu disse : minha senhora, não pode interferir no trabalho do seu filho. Na sua casa a senhora já está errando, se ele estiver fazendo alguma coisa que a senhora quer que seja. Agora, aqui não! Aqui, se ele diz que é um cavalo e o que a senhora vê é um cachorro é problema seu! Aqui se ele disse que é cavalo é cavalo mesmo! (RODRIGUES apud BREDARIOLLI, 2004, p. 216).

Entre as atividades realizadas por Suzana Rodrigues para exercício da livre-expressão estava a da *Sala Suja*, lugar onde as crianças pintavam sem qualquer intervenção em grandes papéis estendidos, presos sobre as paredes, usando tintas naturais e comestíveis “feitas com frutas, era com a mão que elas desenhavam, fazia aquele embaralhado de beterraba com laranja, com espinafre, tudo que desse cor de uma forma natural, se libertando” (RODRIGUES apud BREDARIOLLI, 2004, p. 194).

A criança passava algum tempo apenas experimentando o material. Depois cansava-se da monotonia da atividade e começava, por ela mesma, a elaborar um desenho. Neste momento, era conduzida para uma outra sala “onde ela pudesse fazer aquilo que ela queria fazer”. Primeiro “faziam aquela bobagem na sala suja”, depois iam para “o trabalho na outra sala, de atuação, de trabalho, de ocupação pessoal de cada um”, como nos contou Suzana Rodrigues.

A “Sala Suja” era uma espécie de “método” usado em instituições inglesas voltadas ao tratamento de jovens “delinquentes”, como divulgado em um artigo de 1950 redigido pelo jornalista Ibiapaba Martins, intitulado *O Direito da Criança à Criação Artística*. Não temos outros dados sobre esse artigo, por ser um recorte integrante do acervo pessoal de Suzana Rodrigues. Mas, uma informação interessante é que esse texto de Martins foi criado a partir de uma publicação da UNESCO, o *El Correo* do mês de fevereiro de 1950. Isso mostra como essas ideias sobre a livre-expressão e seu potencial educativo, como um “tratamento” contra os males do “espírito” eram divulgadas e disseminadas entre vários países. Uma espécie de ideia e ideal comuns que circulavam pelo mundo em dado momento, fomentadas pelo interesse de determinados grupos, no caso educadores e artistas modernistas.

A valorização da importância da livre-expressão como caminho para a paz mundial foi um projeto encampado pela UNESCO, Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas no Pós-Segunda Guerra, tendo como seu principal motivador e divulgador, Herbert Read.

Durante a segunda metade do século XX, a livre-expressão instituiu como possibilidade metodológica para o ensino da arte. Nas escolas ainda não havia Educação Artística. Próximas

às linguagens artísticas podemos identificar as disciplinas escolares de Desenho, Música e Trabalhos Manuais, mas a *arte*, essa ideia um tanto mais generalista, somente entrou na escola em 1971 pela lei 5692/71, quando as três disciplinas específicas Desenho, Música e Trabalhos Manuais foram extintas e seus professores remanejados para as aulas de Educação Artística.

A livre-expressão manteve-se presente nessa nova configuração, no entanto sem o teor psicológico da primeira metade do século XX. Ganhou a alcunha pejorativa de *laissez-faire*, transformada em “ponto de pauta” do Movimento Arte-Educação da década de 1980, conjunto de ações dirigidas ao fortalecimento político e conceitual da área do ensino da arte, pela criação e afirmação de uma “identidade” para seus profissionais.

Para saber mais:

- READ, H. **Educação através da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Herbert Read foi um dos principais divulgadores da livre-expressão e esse seu livro de 1941, uma das principais referências sobre o tema, trazendo um pequeno capítulo sobre o sentido desse conceito.

2.3. Metodologias pós-modernas: arte como expressão e cultura

O Movimento Arte-Educação (nesse momento ainda usava-se o hífen) promovia um debate em torno da Educação Artística realizada nas escolas durante a década de 1970, abordando diretamente temas considerados problemáticos como, além do já referido *laissez-faire*, a ênfase sobre a produção – “o fazer” – em detrimento de um conteúdo teórico e analítico sobre arte, e a polivalência.

Ao longo da década de 1980, encontros de *arte-educadores* foram promovidos com o intuito de desenvolver o debate e encontrar soluções para esses temas, como, por exemplo, a *Semana de Arte e Ensino* no ano de 1980 e o *Festival de Inverno de Campos do Jordão* de 1983, dedicado aos professores de arte da rede pública municipal de Campos do Jordão e estadual paulista. Entre os anos de 1984 e 1989, foram também realizados três *Simpósios de história do ensino da arte*.

Além desses eventos, durante a década de 1980 foram criadas as associações políticas de arte-educadores como a AESP, Associação de Arte-Educadores de São Paulo, fundada em

1982; a Associação Nordestina de Arte-Educadores, ANARTE, fundada em 1983; a Associação Gaúcha de Arte-educação, a AGA, criada em 1984 e em 1987 a FAEB, Federação de Arte Educadores do Brasil.

Dentre os resultados dessa mobilização, a ideia de que o ensino da arte não se realiza apenas pelo incentivo à produção, mas também pela contextualização e análise dessa e de outras produções. O Movimento Arte-Educação instituiu uma nova concepção de ensino da arte no Brasil. Uma outra forma de conceber o ensino da arte demanda uma outra forma de ensinar arte.

Em 1991, Ana Mae Barbosa lança um de seus livros mais influentes *A Imagem no Ensino da Arte*, divulgando o trabalho por ela desenvolvido no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, cuja ênfase recaia sobre a *leitura* de imagem. Nesse livro chamava esse seu trabalho de “metodologia triangular”. Nome revisito para “proposta triangular”, em seu livro *Tópicos Utópicos* de 1998 e recentemente na 7ª edição de *A Imagem no Ensino da Arte*, publicada em 2009 (cf. M1_D2: *Ensino da arte: aspectos históricos e metodológicos*).

Esse livro foi um dos responsáveis pela divulgação da sistematização de um ensino da arte efetivado pela complementaridade de três ações: produção, *leitura* e contextualização, sendo a *leitura* compreendida no sentido exposto por Paulo Freire, portanto, não limitada a uma análise sintática, formalista, no caso das imagens, mas ampliada para sua relação com o tempo e o espaço no qual foram criadas, por isso a menção ao contexto como um dos itens dessa triangulação.

As noções de *leitura* e *releitura* de imagem, também foram divulgadas por esse livro, podemos dizer a tal ponto de transformar o conceito de *releitura* em método, fato também revisito no livro de 1998, *Tópicos Utópicos*.

Mas, além desses motivos, destacamos o livro *A Imagem no Ensino da Arte* de 1991 por compreender alguns métodos de *leitura* de imagem, que acabaram incorporados ao cotidiano escolar. A imagem, nesse texto de Ana Mae Barbosa, bem como nos discursos sobre arte/educação, tanto se refere a uma produção quanto a sua reprodução em forma de impressões em páginas de livros, slides ou fotografias.

Dentre algumas das “diferentes metodologias” apresentadas no capítulo *A importância da imagem no ensino da arte*, destacamos o *Método comparativo de análise de obras de arte* de Ed-

mund Feldman (BARBOSA, 2009), o *Método do Multipropósito* de Robert Saunders (BARBOSA, 2009) aluno de Viktor Lowenfeld, nome fundamental para a tendência da livre-expressão e por fim, o método de Rosalind Ragans, cuja ênfase recai sobre a crítica como descrito por Ana Mae Barbosa. Tais métodos foram desenvolvidos para o ensino das Artes Visuais especificamente, embora tais procedimentos sejam, pela característica de sua estruturação passíveis de adaptação para outras linguagens. Podemos expandir a ideia de imagem e nos remeter, por exemplo, aos jogos teatrais, de Augusto Boal, criados sob a perspectiva de seu Teatro do Oprimido. A *leitura* de cenas criadas a partir desses jogos era incentivada como exercício crítico.

O “desenvolvimento crítico para a arte” também era o “núcleo fundamental” da teoria de Edmund Feldman, segundo Ana Mae Barbosa. Tal competência crítica seria exercitada por meio do “ato de ver, associado a princípios estéticos, éticos e históricos”.

Quatro procedimentos distintos, porém inter-relacionados, constituem o método, o caminho, elaborado por Feldman para o exercício da capacidade crítica, fundamental para o conhecimento artístico realizado pela compreensão de uma imagem: descrição, análise, interpretação e julgamento.

A descrição é proposta com o intuito de envolver a atenção daquele que observa para aquilo que é observado. A imagem é observada e descrita; a análise refere-se à observação da relação entre os elementos que compõem a imagem; a interpretação é o exercício de atribuição de significado à imagem; enquanto o julgamento exercita a valoração da imagem observada.

Ana Mae Barbosa denominou o método de Feldman de “comparativo”, pois esse autor nunca propõe a *leitura* de uma única imagem, ao contrário, sempre dispõe duas ou mais imagens para motivar a percepção de similaridades ou diferenças entre aquilo que está sendo visto. Como exemplo, a autora cita uma situação criada para o ensino das diferenças entre pintura e desenho, por meio da comparação entre reproduções de trabalhos de Toulouse-Lautrec, Mark Tobey, Edward Hopper e Willem De Kooning. A exposição dessas imagens já seria suficiente para evidenciar a distinção almejada.

Outra peculiaridade do método de Feldman é a inclusão de um trabalho prático sempre após o ato da análise, ou observação das relações entre os elementos compositivos da imagem.

Perguntas integram esse processo como caminho para estimular uma *leitura* de imagem criada pelos próprios alunos. No método de Feldman, a *leitura* formal alia-se ao significado da imagem.

O segundo método destacado foi elaborado por Robert Saunders sob a intenção de constituir um caminho para o trabalho com reproduções de obras em sala de aula, sendo por ele reconhecido, segundo Ana Mae Barbosa, como “apenas um passo para o contato insubstituível com os originais”.

Os exercícios propostos por Saunders para serem realizados com cada reprodução usada em sala de aula, assim como os de Feldman, dividem-se em quatro categorias: exercício de ver; exercício de aprendizagem; extensões de aula e por fim, produzir artisticamente.

Os exercícios de ver requerem do observador uma descrição clara, a identificação “acurada” e a interpretação de “detalhes visuais”. Para os exercícios de aprendizagem, Saunders propõe a compreensão das imagens, expressando julgamentos de valor, exercitando o uso das capacidades inventivas da imaginação, o desenvolvimento de conceitos espaciais e dos sentidos da organização espacial. Ao realizar a categoria “extensões de aula”, são incentivadas as relações entre arte e seu meio ambiente, a redação criativa sobre a imagem, o estabelecimento de “comparações históricas”, a investigação dos “fenômenos de luz e cor”. Além disso, Saunders propõe ainda para essa categoria, o estímulo a “improvisações dramáticas”, a exploração das “relações humanas” e a conscientização sobre os “problemas ecológicos”. Por fim, quando da realização da categoria “produzir artisticamente”, o autor desse método apresenta como propostas “desenvolver a autoimagem através do desenho, encorajar a atividade criadora grupal”, fazer experimentações com as ideias de espaço positivo e negativo, bem como com representações do espaço tridimensional, além de investigações sobre os elementos da linguagem visual como textura, cor, formas e linhas, e ainda “exercitar as habilidades para recorte, colagem, modelagem, desenho, pintura”, e para o uso de instrumentos como régua, compasso, incluindo lentes de aumento, por exemplo. Todas essas proposições, assim como o processo de Feldman deveriam ser dirigidas por perguntas realizadas aos alunos, como meio de “ativar o conhecimento passivo da criança”, procedimento didático coerente ao de seu mestre Viktor Lowenfeld.

Tudo isso poderia ainda ser relacionado, conforme Saunders propôs em seu método, com estudos sobre história da arte, bem como com outras disciplinas do currículo escolar, propiciando trabalhos interdisciplinares.

Finalmente, apresentaremos o método de Rosalind Ragans, que foi aluna de Edmund Feldman. Ragans, de acordo com Ana Mae Barbosa (2009), teria criado seu método seguindo a metodologia do DBAE, *Disciplined Based Art Education*, que exerceu forte influência no ensino da arte norte-americano e também brasileiro na década de 1980. A metodologia do DBAE era pautada em 4 disciplinas: produção artística, crítica, história da arte e estética. Ao se apropriar dessa metodologia construída sobre essas quatro disciplinas, Ragans, enfatiza a crítica, sobrepondo-a as outras três, tornando-as subsídios para o exercício crítico. Haveria o esforço de estimular o debate sobre questões da crítica e estética a partir da *leitura* de imagem, introduzindo informações históricas e ainda incluindo proposições de “trabalhos práticos de criação artística”. No entanto, o exercício crítico como caminho para a compreensão e fruição da arte é predominante.

Ragans, antes de expor seu método, apresenta as disciplinas do DBAE como enunciado por Ana Mae Barbosa:

Produção de arte é alegria. Quase todo mundo gosta de manipular material artístico.

Crítica de arte é um procedimento semelhante a montar um quebra-cabeças.

História da arte é complexo. Ela se relaciona com todos os aspectos da história dos seres humanos.

Estética é um estranho novo mistério. Como professores, sempre temos lidado com ela mas não sabíamos seu nome (BARBOSA, 2009, p. 77).

O exercício crítico proposto por Ragans segue a mesma estrutura daquele proposto por seu professor Edmund Feldman. Inicia com a descrição da imagem, depois a análise, quando os alunos são estimulados a pesquisar dados objetivos sobre a imagem analisada, logo em seguida a etapa da interpretação, quando o significado da obra é especulado em relação aos dados coletados no momento anterior. Por fim chega a etapa do julgamento, quando apoiados por “evidências formais” da imagem “demonstráveis” ou “defensáveis”, expõe suas conclusões particulares sobre o que estava sendo lido.

A autora, seguindo afirmações de Ana Mae Barbosa, teria como preocupação a distinção entre a crítica e a estética. Ao âmbito da crítica pertenceria o debate sobre uma obra especificamente. Caso esse debate extrapolasse a abordagem da obra em questão, atingindo o âmbito da arte de maneira generalizada, então estaríamos atingindo o campo de estudos da estética. Como exemplo, Ragans teria afirmado que quando nossos alunos comparam uma linguagem artística com outra ele estaria “lidando com o domínio da estética” (BARBOSA, 2009, p. 78).

O método de Ragans, segundo Barbosa, é dentre os apresentados em seu livro, o que exige maior “objetividade de leitura na fase da descrição”. No entanto, é o de maior flexibilidade na fase de interpretação, coerente com a sua intenção de *leitura* pautada sob o exercício crítico. Enquanto Saunders e Feldman partem de pressuposições interpretativas, as quais de certa forma induzem o aluno a concluir algum significado, Ragans, preocupa-se com a fundamentação das interpretações, advertindo os alunos sobre os dados formais objetivos que podem sustentar ou não o significado encontrado na imagem, por exemplo, não poderíamos afirmar, somente pela composição formal, que uma mulher segurando uma criança é a representação de uma mãe seu filho, ou filha. Apesar disso, defende a aceitação de toda interpretação, mesmo as mais abstratas, “metafóricas” ou poéticas. Ragans considera a interferência do contexto do observador sobre aquilo que é observado, portanto, mesmo uma interpretação anacrônica pode ser válida se justificada formalmente, por esse motivo requer como necessidade a *leitura* clara dos elementos formais e de composição. O método de Ragans parte daquilo que é evidente.

Esses métodos apresentados são exemplos de um momento no qual o enfoque do conhecimento sobre arte é voltado para exercícios de análise crítica, e pela aquisição de informações sobre a estética e sobre a história, o contexto de criação da obra de arte.

Essa mudança de concepção e de metodologia de ensino da arte da década de 1980 abriu espaço para outras concepções e metodologias que convivem conosco, em nossos dias, são nossas coetâneas, nossas contemporâneas, mas não menos vinculadas a uma tradição.

Essas outras formas contemporâneas de compreender e encaminhar o ensino da arte é parte também de toda essa trajetória apresentada nesse texto. Nelas estão contidas todos esse movimentos de variação. Algumas começaram a se constituir na mesma época dessas que acabamos de expor, integrando as mesmas preocupações sobre análise crítica, estética e história da arte, mais tarde desviando-se para uma compreensão ampliada de arte. Caso é o da própria

Proposta Triangular e da Cultura Visual, tendências que vem se configurando desde antes da década de 1980, e que trazem consigo a preocupação com a *leitura* crítica de imagens, porém expandindo seu campo de estudos além dos limites da produção artística consagrada como tal pelas formas de legitimação tradicionais: história e crítica da arte, revistas e livros especializados, museus, salas de aula.

Essas tendências contemporâneas de fundo crítico como as citadas acima, além de expandirem o conjunto de seus objetos de estudo, incluem como tema a problematização dos limites entre arte e artesanato, arte erudita e popular, arte e cultura; integram ainda questões sobre representação, discriminação, preconceitos, hegemonia, enfim as relações entre arte, educação e poder (cf. M1_ D2: *Ensino da arte: aspectos históricos e metodológicos*).

Para essas tendências, os pequenos e múltiplos relatos da cada aluno, por exemplo, de cada pessoa que faz parte da comunidade escolar e de seu entorno, são privilegiados em detrimento dos grandes relatos hegemônicos como aqueles encontrados nos livros de história da arte transformados em referência para nossas universidades, por exemplo, que geralmente contam uma história linear construída pela sucessão de eventos como se cada um superasse seu antecedente. Uma história feita de muitos compartimentos, cada qual contendo uma época e um estilo em sua maioria da produção artística ocidental.

A estruturação curricular sob a compreensão dessas concepções contemporâneas de ensino da arte, não obedece a uma seqüência pré-determinada. Seu movimento é o da necessidade emergente dos acontecimentos imprevistos da sala de aula. É claro que há uma preparação, um programa, mas esse é entendido em aberto, flexível aos contratempos.

Para saber mais:

- Os sites abaixo trazem importantes referências para introdução e aprofundamento aos estudos sobre a cultura visual, em alguns casos, entendida como sinônimo de estudos visuais, um campo de pesquisas que se conforma desde os anos de 1970, mas, que hoje se tornou uma forte tendência para a compreensão das relações entre arte e educação. O primeiro foi criado pela profa. dra. Jocielle Lampert da Universidade Estadual de Santa Catarina, UDESC, o segundo por José Luis Brea, que era professor titular da *Universidad de Castilla-La Mancha*.

<http://www.artistasvisuais.com.br/culturavisual/noticia.asp>

<http://estudiosvisuales.net/revista/index.htm>

Referências Bibliográficas:

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. Tradução Ivone Castilho Benedeti. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- ANDRADE, Mário. Pintura infantil. In: LOPEZ, T. P. A. **Mário de Andrade: táxi e crônicas** no Diário Nacional. São Paulo: Duas Cidades; Secretaria de Cultura, Ciência e Tecnologia, 1976. p. 277-279.
- AZEVEDO, F. A arte como instrumento de educação popular na reforma. In: _____. **Novos caminhos e novos fins**. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958. p. 117-131. (Obras Completas de Fernando de Azevedo, 7).
- BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- _____. (Org.). **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- _____. **Tópicos utópicos**. São Paulo: C/Arte, 1998.
- BREDARIOLLI, R. **Das lembranças de Suzana Rodrigues: tópicos modernos de arte e educação**. Vitória: Edufes, 2007.
- _____. **Das lembranças de Suzana Rodrigues: tópicos modernos de arte e educação**. 2004. 105 f. Dissertação (Mestrado em Artes)-Escola de comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- COUTINHO, R. G. **A coleção de desenhos infantis do acervo Mário de Andrade**. 2002. 144 f. Tese (Doutorado)-Escola de comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- DÓRIA, R. P. **Entre o Belo e o Útil: manuais e práticas de ensino do desenho no Brasil do século XIX**. 2005. 220p. Tese (Doutorado)-Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

- EFLAND, A. D.; FREEDMAN, K.; STHUR, P. **La educación en el arte posmoderno**. Barcelona: Paidós, 2003.
- FREEDMAN, K. **Teaching visual culture**: curriculum, aesthetics, and the social life of art. New York and London: Teachers College, 2003.
- GUINSBURG, J.; BARBOSA, A. M. (Org.). **O pós-modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- HILSDORF, M. L. S. **História da educação brasileira**: leituras. São Paulo: Pioneira/Thomson Learning, 2003.
- LAFETÁ, J. L. **1930**: a crítica e o modernismo. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2000.
- LE GOFF, J. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão. 5ª. ed. Campinas: Unicamp, 2006.
- LOPES, E.; FILHO, L. M. F.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- LOPEZ, T. P. A. **Mário de Andrade**: Táxi e Crônicas no Diário Nacional. São Paulo: Duas Cidades; Secretaria de Cultura, Ciência e Tecnologia, 1975.
- MALFATTI, A. Mostrando as crianças os caminhos para a sua formação artística. **Correio da Tarde**, São Paulo, 1 dez. 1930.
- OLIVEIRA, M. (Org.). **Arte, educação e cultura**. Santa Maria, RS: UFSM, 2007.
- PEVSNER, N. **Academias de arte**: passado e presente. Tradução Vera Maria Pereira. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- RAPHAELA, I. M. **Methodo de desenho, pintura e arte applicada**. São Paulo: Thypographia da Ave Maria, 1932.
- SIMIONI, A. P. C. **Profissão artista**: pintoras e escultoras acadêmicas brasileiras. São Paulo: EDUSP, 2008.

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



Essas versões contemporâneas de ensino da arte nascem da busca por amenizar o conflito gerado entre um sistema - ou um modo de conceber e realizar a educação - falido, pois ainda baseado na ordem, disciplina, previsão, “apriores”, como quando foi criado no século XVIII e os integrantes desse sistema, nós professores e os nossos alunos, pessoas que vivem o início do século XXI, uma época marcada pela aceleração do tempo, pela falta de tempo, pela praticidade, pela profusão de informações que estimulam nossos sentidos a ponto de nos obrigar a nos distanciar do mundo, pois nossa percepção parece insuficiente para apreender tanto ao mesmo tempo.

Games, novelas, outdoors, links, redes, sites, downloads, restarts, deletes, desejos, tensões, contas a pagar, aulas a programar, conflitos a resolver, etc., etc., etc. Vivemos num mundo feito de “etceteras”, pois não há tempo, nem espaço para apreendermos tudo o que é produzido, tudo o que é exigido, sendo ao mesmo tempo instigados a querer tudo isso que não podemos ter ou resolver.

Vivemos em meio ao infinito, a deriva sem conseguir encontrar uma direção. Isso angustia, desestimula, desanima: o quê? Para quê?

Algumas pessoas, nossos contemporâneos, envolvidos com estudos sobre a relação entre arte e educação, voltaram seus estudos para a busca pelo rearranjo de nossas concepções e realizações educacionais, a fim de atualizá-las, torná-las próprias as características de nosso tempo.

3.1. O professor ironista

Imanol Aguirre foi uma dessas pessoas. Pensando sobre as transformações e características desse nosso tempo, Aguirre trouxe a ideia da “ironia” como uma possibilidade de atuação.

Essa ideia que trago para compartilhar com vocês foi exposta em um texto publicado em 2009 sob o título “Imaginando um futuro para a educação artística” (AGUIRRE, 2009: 157-186). Aguirre inicia esse seu texto traçando as características desse nosso “admirável tempo novo”. Escolhe duas palavras como qualificativos de nossa época: Mobilidade e aleatoriedade. Criando um paradoxo, afirma que essas duas qualidades são as “constantes” não somente de nosso tempo, mas também da educação:

Mudanças de planos, reestruturações organizacionais, reconsiderações conceituais etc., tentativas contínuas de adaptação a realidades que parecem configurar-se, diante de nossos olhos, de uma determinada maneira, mas que, quando preparamos a resposta educacional, já não estão onde estavam, já não são exatamente como eram.

Não é fácil configurar uma roupa para quem não para de se mexer e muda de forma e lugar constantemente (AGUIRRE, 2009, p. 157).

Aguirre segue seu texto mencionando a necessidade de mudarmos nossas “ideias básicas e imaginários” sobre educação, nos conscientizando de nossa condição “eminentemente urbana”. Isso não equivaleria dizer que somos “moradores de cidades, mas que somos ‘praticantes do urbano’”, em outras palavras que integramos e interagimos em sociedades “escassamente orgânicas”, cujas relações são marcadas pelo deslocamento, precariedade e fugacidade. Sociedades estruturadas pela dispersão e multiplicidade, criada por uma

multidão de encontros ocasionais, de relações transitórias, de encontros fugazes, simultaneamente, ritualizados e imprescindíveis, protocolares e espontâneos. Umas sociedades nômades, caracterizadas pela mudança, o movimento e a flutuação constante de seus integrantes (AGUIRRE, 2009, p. 158).

Sociedades articuladas por comportamentos contraditórios e extremistas em seus lugares opostos: gosto não se discute; cultura do professor e do aluno; mudança curricular e manutenção da estrutura escolar, para citar algumas dessas contradições que constituem nosso cotidiano, nossas relações. Contradição encontrada também no fato de que quanto mais móbil se torna nosso mundo, mais nos fechamos em nossas particulares certezas absolutas.

Segundo Aguirre “enfrentamos também uma configuração social *deslocalizada*”. A mobilidade que constitui nosso cotidiano, a necessidade de deslocamentos, altera a noção de lugar. Os lugares não são mais os espaços da “totalidade de ações e comportamentos dos sujeitos”, portanto, não mais constituem espaços de identificação cultural. A mistura de diferentes lugares, criado pelos deslocamentos geram “âmbitos ou não-lugares”, também chamados de territórios que não configuram um espaço geográfico, mas “canais de comunicação próprios e dinâmicos, específicos de poder e sujeição, alheios a qualquer ordem social geral”.

Nessa configuração social, os sujeitos seriam “nódulos, cruzamentos de territórios autônomos, com seus próprios sistemas normativos, independentes entre si”, podendo se perceber apenas como “unidade”. Os sujeitos dessa sociedade *deslocalizada*, agregariam e compartilhariam múltiplas identidades ao longo de seus deslocamentos, como disse Stuart Hall sobre aquele a quem chamou de “sujeito pós-moderno”, sem uma “identidade fixa, essencial ou permanente”. Em nosso mundo ainda “pós-moderno”, a identidade torna-se uma “celebração móvel”, a identidade entendida como algo “plenamente” unificado, completo, seguro e coerente “é uma fantasia”(HALL, 2000, p. 12-13).

Ao findar essa sua primeira análise sobre nossas sociedades contemporâneas, Aguirre irá apresentar a sua intenção, expondo como sua tarefa articular um

novo projeto educacional útil para ser desenvolvido nesse tipo de contexto. Uma educação pensada para o desorganizado e não para o organizado.

Para práticas sociais, onde ficaram completamente difusos os limites entre interior, anímico, privado e exterior, sensível, público (AGUIRRE, 2009, p. 159).

Além de partir da análise das sociedades contemporâneas, Aguirre incluirá na elaboração de seu projeto, a análise do jovem estudante que nasceu e cresceu nessa nova configuração social. Uma de suas peculiaridades, segundo Aguirre, é a facilidade de transitar entre os múltiplos ambientes e contextos – “familiar, escolar, grupal e virtual” – alterando constantemente e rapidamente significados e valores.

Aguirre aponta dois espaços vitais, dois “grandes epítomes da identidade fragmentada” dos jovens: o quarto e a sala de aula. Em seus quartos, lugares do “universo emotivo, afetivo e sensível”, geralmente, não são incluídos produtos da “alta cultura”, com exceção daqueles que acabaram “convertidos em ícones de cultura de massa”, um conhecimento que “não passa de citação e, quase nunca, é uma verdadeira apropriação para sua experiência estética e vital”.

Geralmente o contato desses jovens com as chamadas “artes cultas” se limitam ao “entorno escolar”, associando-as com “práticas derivadas do dever”, um item a ser assimilado como um meio de conquistar espaço no mundo dos adultos, conseqüentemente tais relações desencadeiam uma “refração imediata”. Para Aguirre a “conexão entre os materiais curriculares e os repertórios estéticos juvenis é completamente deficitária ou nula”, identificando como base desses repertórios, a “cultura visual” e a música configurados pelos “meios eletrônicos, televisivos e gráficos de difusão massiva”, caracterizando-os pela “abundância” e “redundância”. A profusão de “recursos icônicos e sonoros” não são diretamente proporcionais a uma variedade qualitativa, nesse caso.

Esse hiato entre o currículo escolar e o repertório do jovem estudante, impediria a transformação dos “produtos de alta cultura e as artes visuais” em um instrumento de relevância para a “experiência vital desses jovens”, passando a integrar a coletânea de “saberes escolares alheios ao mundo e, completamente inoperantes como configuradores da sua identidade”.

Mas para Aguirre não bastaria a constatação do quão distante está o currículo escolar dos repertórios dos jovens, identificando a “escassa presença que tem a escola na construção da imaginação, dos desejos e fantasias dos jovens que forma”. Tampouco é suficiente “certificar

a obsolescência da escola atual, para enfrentar o desafio” de vincular os “currículos escolar e cultural”. O que é “imprescindível” para um projeto de “reinvenção da educação artística do futuro” é uma alteração de imaginários, provocando assim a possibilidade de revisão sobre a forma de “distribuição disciplinar dos saberes” e sobre as concepções que os consolidam. Por isso, Aguirre propõe que o “território da educação artística seja o das práticas artísticas e dos artefatos visuais susceptíveis a gerar experiências estéticas”, como as propostas por John Dewey (cf. M1_D1: *Repertório dos professores em formação*).

É preciso, segundo Aguirre, “conceber as obras de arte como relatos abertos”. Para isso se faz necessário “neutralizar seu caráter elitista”, destituindo a arte de sua “dimensão transcendental” atribuída pela tradição moderna. É preciso entender a arte como parte de nossas vidas, como um objeto, uma produção, uma manifestação histórica e cultural, “aceitando que os significados possam mudar com a mudança das práticas e com as realidades, que condicionam nossas experiências”. A arte deve ser entendida como experiência vivida, como o resultado de “tramas de crenças e desejos”.

Ao estabelecer sua concepção de arte, em outras palavras, ao definir o âmbito de sua ação educacional, Aguirre assume um compromisso ético:

Não se trata de impor formas de arte supostamente refinadas a outras que cremos não sê-lo. Trata-se, pelo contrário, de tomar o enriquecimento da capacidade sensível para viver esteticamente (e eticamente) no eixo da ação educacional.

[...] conceber a arte como experiência e a obra como relato aberto oferece-nos um ponto de partida privilegiado para melhorar a motivação dos estudantes para a educação artística, porque permite incluir, como objeto de estudo, os artefatos de sua própria cultura estética, promovendo, desse modo, uma maior integração entre suas experiências vitais de arte (AGUIRRE, 2009, p. 170).

56

Definidos os contextos, os “perfis identitários” dos jovens e a concepção de arte, Aguirre parte para a apresentação de seu projeto de renovação dos imaginários, tomando a “ironia”, mais precisamente a “atitude ironista”, como definida por Richard Rorty, como a “deflagradora” desses “novos imaginários para a ação educacional”.

O indivíduo “ironista” é aquele que duvida, radical e permanentemente de todas as suas “certezas”. É aquele que adverte sobre a impossibilidade de consolidação de seus argumentos. “É um tipo de pessoa que sabe da fragilidade e contingência” de suas palavras, de suas verdades, porque sabe que os termos utilizados para “descrever a si mesmo as coisas estão sempre sujeitos a mudança”. Por manter-se sob a dúvida, mantém-se aberto às palavras de “outras pessoas ou livros”, procurando constantemente outras “verdades”, diferentes das suas e que “lhe abram portas a novas configurações do mundo” (AGUIRRE, 2009, p. 173).

Outra característica do “ironista” é a assunção da “contingência (da linguagem) e da impossibilidade de uma descrição verdadeira”. Por fim, o indivíduo “ironista” não acredita que suas palavras estão mais próximas da realidade do que as de outros.

A “atitude irônica”, assim concebida, seria útil para a educação, segundo Aguirre como caminho para a exclusão de uma ideia de “conhecer a verdade”, pois seria um meio de “praticar, conscientemente, a dúvida e a descrença”. Para o ironista “as descrições do mundo estão intermediadas por uma dinâmica de jogos de linguagem; seu método de ação assemelha-se com o jogo e tem seu fundamento no exercício da liberdade e da tensão entre antagônicos”.

O “indivíduo ironista” deve ser “corrosivo com o dogma”; deve manter uma “cética distancia, relativamente, ao próprio discurso e ao meio no qual ele produz”.

A “ação do ironista” pertence ao âmbito individual, no entanto, ao permitir a renovação de seus argumentos, proposições, certezas, bem como a de outros, provoca a transcendência de sua ação para o âmbito geral, coletivo, público.

Por essas características, Aguirre justifica a figura do “ironista” como um modelo para a construção de um “novo perfil de educador artístico e fundamentar a adequação às novas circunstâncias sociais e culturais de nossas práticas educacionais.

Endereçando o “método de pensamento e ação do ironista” para o ensino da arte, Aguirre, afirma que é preciso “desconfiar de que uma obra de arte ou um texto teórico possa ser o discurso concludente e definitivo sobre uma realidade. Há que se desconfiar das formas de arte ou de discurso que pretendem ser a última palavra”.

O “ironista”, sendo um desconfiado sobre uma palavra ou argumento definitivo, fica aberto às palavras e argumentos de outras pessoas, como vimos acima. Portanto, ao usar o mesmo caminho do “ironista” para alcançar o conhecimento, de arte, em nosso caso, devemos primeiro desconfiar do aspecto conclusivo de qualquer *leitura* de imagem. Não devemos esperar por uma interpretação fechada e única. A imagem é entendida pelo “ironista” como linguagem. Por ser linguagem, seguindo a “atitude ironista” descrita por Aguirre é contingente, portanto, suscetível a mudanças inesperadas. Seguindo essa lógica “ironista”, o caminho, o método de compreensão de imagens, se estabeleceria na sua relação com outras imagens, pois sendo contingente, a imagem teria maior relação com outra imagem do que com a “realidade”.

Para Aguirre, “esta perspectiva pode ser extremamente frutífera, porque rejeita a ideia de que analise das obras de arte ou das imagens (como portadoras de mensagens) vai ter como resultado, o desvelamento de verdades ocultas”. Ao invés disso, as imagens são compreendidas como pontos de partida para outros e “novos jogos de linguagem”.

A ideia não é, portanto, desvendar o significado da imagem. Não responder a pergunta “o que isso quer dizer”. A “atitude ironista” preserva a imagem, ou um texto, de sua decifração, por entendê-la como incorreta, pois acredita que os significados são variáveis de acordo com as contingências. A imagem, assim como o texto, deve ser mantida em segredo para preservar sua potencialidade geradora de múltiplos sentidos, ideias, imagens, textos.

Aguirre defende a inclusão da “atitude ironista”, pois acredita que um professor de arte deve “conspirar contra narrativas fechadas nas interpretações e usos da cultura”. Deve conceber a “arte como contingente, representação da realidade, e não como manifestação superior do espírito humano”. A arte e os produtos da cultura devem ser, sob essa perspectiva, compreendidos como “condensados simbólicos de experiência”. Um professor de arte deve ainda conceber a “compreensão como um fato criativo e de crítica cultural”; deve criar projetos identitários vinculados a projetos alheios, como forma de manutenção de sua abertura em relação as ideias de outros.

Afinar nossos olhares sobre os jovens, a fim de libertá-los de fotos fixas, imagens pré-fabricadas ou juízos estereotipados, para nos aproximar da complexidade dos imaginários desse jovens, construindo respostas mais adequadas as suas realidades. Essa proposição de Aguirre pode ser expandida para uma direção reflexiva, em outras palavras voltá-la para nós mesmos.

Afinar nossos olhares sobre nós mesmos e sobre os ambientes que temos como de trabalho, a fim de nos libertarmos de nossas próprias “fotos fixas, imagens pré-fabricadas ou juízos este-reotipados”, para nos aproximar e nos apropriar de nossos próprios imaginários, construindo respostas mais adequadas às nossas próprias realidades.

Aguirre termina seu texto com a seguinte afirmação:

Longe de considerar o docente como aquele que sabe tudo e tem como única missão transmitir seus conhecimentos, ao vê-lo, partir do prisma do modelo ironista, parece-nos um docente bem distinto: tramador, pesquisador, aberto à emergência e gerador de relações inéditas. Esse mesmo modelo possibilita também imaginar de outro modo as práticas educacionais e, principalmente, todo o seu propósito, não focados, exclusivamente, na aquisição de conhecimentos, senão na preparação para a vida (AGUIRRE, 2009, p. 183).

3.2. Outras metáforas: árvores, rizomas, mapas, a partilha do sensível

Ao lermos textos de autores nossos contemporâneos sobre o ambiente escolar, encontraremos ideias comuns. Atualmente a fala comum daqueles que se empenham em estudar a educação está sustentada por ideias de movimento, trânsito, abertura, flexibilidade, heterogeneidade, conexão, como vimos no texto acima. Alguns, seguindo as ideias dos filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari (BENEDETTI, 2010; LINS, 2005; GALLO, 2005) dirão que o professor e o aluno devem ser compreendidos como um “vir a ser”, um “tornar-se”, um “transformar-se” permanente. Aqueles que se dedicam a pensar a educação pelas ideias desses dois filósofos, reivindicam para o ambiente escolar a concepção de que todos os seus integrantes do professor ao currículo, devem ser compreendidos como um fluxo de movimento ininterrupto, responsáveis pela dissolução, criação e transformação de suas realidades.

As muitas realidades das quais fazemos parte devem ser compreendidas como criadas por relações, algo próximo aos “territórios” mencionados por Aguirre, “lugares” que se moldam e remodelam pelas relações estabelecidas entre as pessoas e entre as pessoas e meio no qual atuam.

Sempre que nos referimos a *realidade*, pensamos nela como algo único - A REALIDADE - e concreto, como se essa *realidade* fosse imutável, um bloco concreto gigantesco que nos oprime e impede ações transformadoras.

O que pensadores contemporâneos fazem, como Deleuze e Guattari, Aguirre, Jacques Rancière (RANCIÈRE, 2005) é apresentar uma outra noção de REALIDADE, que para nós pode ser muito estranha, incompreensível, pois nossa REALIDADE é dura, é concreta, feita de acontecimentos que nos atingem. Talvez se nos deslocarmos desse lugar da passividade, ao lado e em oposição à essa *realidade*, e exercitarmos a ideia de que somos parte dela, somos essa *realidade*, podemos começar a compreender o que significa pensar em *realidades* criadas pelas relações. Paulo Freire já nos ensinava sobre isso: entender nosso contexto, entender que somos esse contexto, para transformá-lo.

Paulo Freire começou a dizer isso em uma época na qual se acreditava ainda nas possibilidades de grandes transformações. Escreveu seu *Pedagogia do Oprimido* ao final do anos de 1960, mas nos anos de 1990, repensou suas ideias em *Pedagogia da Autonomia*, relacionando-as à nova época que se configurava em características “neoliberais”, momento de descrença sobre as possibilidades de mudança de nossa *realidade*, como um todo.

Com o tempo, os discursos foram se desviando das intenções de grandes transformações para a importância daquelas mínimas, quase imperceptíveis, aquelas que tomam a medida de nossas possibilidades.

As relações políticas começaram a ser pensadas além das organizações institucionais, não se reduziram “às assembleias, às eleições e aos direitos dos indivíduos [...] aos mecanismos objetivos do Estado de Direito”. Elas se manifestariam também na condição de existência das subjetividades políticas, em outras palavras, cada um de nós em relação às suas realidades (TELES, 2007, p. 42).

As subjetividades políticas são entendidas como “processos contingentes e singulares”, que interferem nos organismos institucionais, a escola, por exemplo, ou a sala de aula, especificamente, pela interação, pela relação, e podem provocar a ruptura de uma ordem vigente. Configuram-se como um “agir em transgressão”, como pequenas ações subversivas, pequenos, mínimos atos de interferência sobre as realidades. Essas subjetividades definem uma “racio-

nalidade política” fundada na oposição e no inconformismo. A política, nesse sentido é compreendida como uma “forma de experiência”, ocupando-se daquilo que pode ser visto e daquilo que pode ser dito pelo que é visto, das “propriedades do espaço” e possibilidades do tempo de que dispomos (RANCIÈRE, 2005, p. 16-17).

Tais ideias tentam recuperar a confiança sobre a possibilidade de mudança, a confiança sobre as mínimas ações interventivas de subversão, subversão de nosso desanimo inclusive. Por vezes precisamos subverter a nós mesmos.

Esse discurso, essa maneira de recuperação da confiança pode ter seu lado perverso, como todo e qualquer texto, esse também depende da *leitura* que fazem dele. É preciso tomar cuidado com as *leituras* que nos são oferecidas a respeito das coisas, sejam elas textos ou situações. Por isso o mais importante é buscar nossas próprias *leituras*, sejam dos textos ou das situações. Claro que tão importante quanto para nossas ideias e ações, é o diálogo com outras referências, mas devemos usá-las sempre como um referente apenas, compreendendo-o não como uma verdade, mas como mais uma ideia passível de interpretações, assim como esse texto dessa disciplina pelo qual compartilhamos algumas ideias.

O lado perverso desses discursos contemporâneos pode ser identificado como uma forma de asseveração da responsabilidade do indivíduo sobre os problemas que compõem seu cotidiano, como, por exemplo, nosso ambiente de trabalho. Tais discursos podem ser usados no sentido de uma maior conformidade em relação as nossas realidades. “Sim”, podemos dizer “tudo depende dos indivíduos, das subjetividades e se não está dando certo, o problema é deles e não de uma condução sistemática político-educacional”, por exemplo. Sim, as responsabilidades são nossas também, mas não apenas nossas. Agir subversivamente significa atuar no espaço e tempo possíveis, porém não deixar de reivindicar as outras responsabilidades que regulam uma ordem coletiva. Essa “racionalidade política” fundada nas subjetividades, na oposição e no inconformismo deve ser entendida como “um modo de ser da comunidade que se opõe a outro modo de ser, um recorte do mundo sensível que se opõe a outro recorte do mundo sensível” (TELES, 2007, p. 42).

O que nos oferecem como *leitura*, o que buscamos como referências deve ser sempre posto sob a dúvida, evocando a “atitude ironista” de Aguirre, e sob a crítica, evocando os ensinamentos de Paulo Freire sobre leitura, um dos fundamentos da Proposta Triangular de Ana Mae

Barbosa. Entendendo crítica como a suspensão de um julgamento prévio, um preconceito ou da aceitação imediata. Crítica como suspensão de nossos atos automatizados pelo já conhecido, pelas ideias já concebidas e estabelecidas como certas. Crítica como exercício da dúvida e do movimento do pensar sobre, antes de aceitar ou descartar.

Movimento do pensar. Como pensamos? Há um lugar específico para o início do pensamento? Os filósofos Deleuze e Guattari dizem que não. O pensamento não começa em nenhum ponto específico previamente determinado. Ele começa a partir de qualquer lugar – da leitura de um livro, das tardes de inverno, do bolo feito com a melhor das receitas, da violência sofrida em algum momento, do sorriso de um aluno que realmente gostou de sua aula – e esse lugar constantemente se altera. Por essa característica movediça, por ter como ponto de partidas nenhum e muitos lugares ao mesmo tempo. Deleuze e seu amigo Guattari elaboraram uma outra maneira de compreender o conhecimento, a partir do movimento próprio do nosso pensamento, desejos, vontades, afetos.

Por isso eles adotam uma outra metáfora que não a tradicional *árvore* para expor e elaborar sua estruturação do conhecimento. É uma metáfora também botânica. Não mais uma árvore, com suas raízes fincadas no chão – as premissas verdadeiras (GALLO, 2005, p. 88), com seu caule feito eixo e seus galhos, as ramificações integradas e interdependentes do eixo, o caule. Segundo Silvio Gallo, esse paradigma representaria uma hierarquização do saber (GALLO, 2005, p. 89). A alternativa a essa configuração tradicional é a estrutura pautada na ideia de um rizoma. O que é um rizoma?

Um rizoma não deixa de ser um fundamento. Em termos botânicos e não filosóficos ou metafóricos, um rizoma é um caule geralmente subterrâneo, que cresce horizontalmente, se espalha, e que pode ter porções aéreas. Samambaias, lírios da paz, espadas de São Jorge, orquídeas, o gengibre, são alguns exemplos de rizoma.

O que esses vegetais têm em comum com as ideias de Gilles Deleuze e Félix Guattari sobre o conhecimento? As árvores têm seus caules expostos verticalmente presos a raízes subterrâneas. A estrutura arbórea contemplaria uma hierarquização de elementos: raiz, caule, ramos, folhas, flores, frutos. Os rizomas são caules subterrâneos que crescem horizontalmente, portanto sem estabelecer uma hierarquia entre seus elementos como o modelo arbóreo, seguindo a lógica metafórica e filosófica dos idealizadores desse modelo de conhecimento.

Silvio Gallo, ao explicar as relações entre as ideias de Deleuze e a educação, destaca a hierarquia dos saberes - por exemplo, um currículo escolar realizado pela diferenciação de conteúdos para faixas etárias, pressupondo conteúdos mais fáceis e acessíveis a determinadas idades, ou a divisão e a especialização de saberes entre as diferentes disciplinas - como principal diferença entre o modelo arbóreo e o rizomático de educação. Diferente da estrutura arbórea, a rizomática teria como característica a abertura, criando a proliferação de pensamentos ao invés de sua interrupção e paralisação por conteúdos definidos previamente submetidos a uma única possibilidade de resposta correta. O rizoma seria um “caso de sistema aberto”, como explicou Deleuze:

O que Guattari e eu chamamos rizoma é precisamente um caso de sistema aberto.[...] Todo mundo sabe que a filosofia se ocupa de conceitos. Um sistema é um conjunto de conceitos. Um sistema aberto é quando os conceitos são relacionados a circunstâncias e não mais a essências. Mas por um lado os conceitos não são dados prontos, eles não preexistem: é preciso inventar, criar os conceitos, e há aí tanta invenção e criação quanto na arte ou na ciência [...] por outro lado, os conceitos não são generalidades no ar do tempo, ao contrário, são singularidades que reagem sobre os fluxos ordinários do pensamento [...] Um conceito está pleno de uma força crítica, política e de liberdade: o rizoma é um caso de “sistema aberto”¹

1. “Mil platôs não formam uma montanha, eles abrem mil caminhos filosóficos”. Debate de Gilles Deleuze com Christian Descamps, Didier Eribon e Roberto Maggiori, publicado no jornal *Liberación* em 23 de outubro de 1980, traduzido por Ivana Bentes e extraído de ESCOBAR (1991).

Seis princípios básicos regeriam a ideia de rizoma, segundo Gallo, que os definiu em oposição ao sistema arbóreo (GALLO, 2005, p. 93-95): o de conexão, heterogeneidade, multiplicidade, ruptura assignificante, cartografia e por fim, o de decalcomania.

O primeiro princípio, o de “conexão” refere-se a condição estrutural de um rizoma no qual cada parte pode “ser /estar” conectada a qualquer outra. Lembremos que em um rizoma, diferente da árvore, não há uma relação hierárquica entre seus elementos compositivos. Ele é uma estrutura horizontalizada.

O princípio de heterogeneidade é derivada dessa característica compósita, criada pela conexão de elementos diferentes, sem uma ordenação hierárquica.

Um rizoma é multiplicidade jamais reduzível a uma unidade. Segundo Gallo, uma árvore pode ser “reduzida” ao ser completo e único, seria uma “pseudo-multiplicidade”, no entender de Deleuze e Guattari; enquanto um rizoma, caracterizado pela ausência de uma estruturação hierárquica entre suas partes, se comporta como uma “unidade múltipla”. Nesse sentido, uma estrutura rizomática não comportaria a ideia de uma separação entre sujeito e objeto, pois não há a ideia de partes individuadas que juntas compõem um todo, como no caso de raízes, caule, folhas, flores, frutos. No rizoma, do seu caule - subterrâneo, geralmente, e aéreo por vezes, no caso das orquídeas - podem brotar raízes, flores, frutos. É como se todos esses elementos fossem o mesmo: caule-raiz, caule-flores, caule-folhas, como se não houvesse individuação entre esses elementos, por isso, uma estrutura rizomática, regida sob o princípio da multiplicidade não apreende relações dicotômicas como, por exemplo, a de sujeito e objeto, interferindo em um dos temas tradicionais do pensamento moderno ocidental, como vimos no início dessa disciplina.

Outro princípio estabelecido por Gallo é o da “ruptura assignificante”. O rizoma estaria também, por seu caráter múltiplo, alheio a qualquer possibilidade de significação. Ao chegarmos ao significado de algo, o resolvemos, interrompendo o fluxo da proliferação de pensamento. Essa ideia não dista daquela exposta por Aguirre sobre o método ironista com relação a *leitura* de imagens, quando afirma que uma imagem é melhor compreendida em relação a outra imagem por seu caráter contingente. A ideia de um significado, de um “isso quer dizer...” ou “isso significa...” é considerada redutora. O rizoma estaria sempre “sujeito às linhas de fuga que apontam para novas e insuspeitas direções. Embora se constitua num mapa [...] o rizoma é sempre um rascunho, um devir, uma cartografia a ser traçada sempre e novamente, cada instante” (GALLO, 2005, p. 94). Por isso qualquer prescrição, determinação de como realizar o conhecimento seria um contrassenso ao “método” rizomático: “Há sempre algo de genealógico numa árvore [...] um método do tipo rizoma é obrigado a analisar a linguagem efetuando um descentramento sobre outras dimensões e outros registros. Um língua não se fecha sobre si mesma senão em uma função de impotência (DELEUZE; GUATTARI apud BENEDETTI, 2000, p. 87).

Ao expor a análise da linguagem como obrigatoriedade a um “método” que se propõe do “tipo rizoma”, como meio de propiciar descentramentos e aberturas para outras novas ideias, podemos identificar mais uma convergência ao pensamento exposto por Aguirre, sobre a figura do “ironista”, para quem “as descrições do mundo estão intermediadas por uma dinâmica de jogos de linguagem” e, portanto, seu método de ação assemelhar-se-ia com o jogo, tendo como seu fundamento o “exercício da liberdade”. Em ambos os casos, a noção de verdade é contestada, sendo substituída pela consideração às contingências e alterações delas derivadas.

O quinto princípio é o de “cartografia”. O rizoma, como exposto por Gallo, pode ser acessado por qualquer ponto e desses estabelecer conexões com “quaisquer outros pontos de seu território”. Essas conexões se espalham horizontalmente, voltando a estrutura mesma de um rizoma, por isso seu desenho pode ser associado ao cartográfico: elementos interligados dispostos em uma extensão horizontalizada. O último princípio, o de “decalcomania”, determina estrutura rizomática como passível de cópia, de reprodução, assim como os mapas. Como quando usávamos folhas de papel de seda para “decalcar” nossos mapas – achando que estávamos, mesmo, dominando cada reentrância do mundo ao redesenhar as linhas daquelas imagens impressas em nossos livros de geografia, sem nos darmos conta de que o que estávamos fazendo, mesmo, era criando novos mapas – o princípio de decalcomania é o de reprodução e sobreposição do modelo rizomático sobre o modelo tradicional de ensino. Não deixa de ser paradoxal – se seguirmos essa exposição de princípios – um modelo que pressupõe abertura e transformações contínuas, guardar como um de seus princípios a sua reprodução e sobreposição sobre outros modelos. No entanto, pensando na ideia do “papel de seda” ao sobrepor tal modelo sobre o outro, temos uma mistura de ambos, criando um terceiro. Esse terceiro, devemos destacar, criado por nós mesmos, pela ação de decalque e sobreposição. De tudo isso, o mais importante para Delleuze e Guattari era esse último movimento, as linhas compostas por uma pessoa, que ela toma ou cria:

O que chamamos de um “mapa”, ou mesmo um “diagrama”, é um conjunto de linhas diversas funcionando ao mesmo tempo (as linhas da mão formam um mapa). Com efeito, há tipos de linhas muito diversos, na arte, mas também numa sociedade, numa pessoa. Há linhas que representam alguma coisa, e outras que são abstratas. Há linhas com segmentos e outras que são sem segmentos. Há linhas dimensionais, e outras direcionais. Há linhas que, abstratas ou não, formam contornos, e outras que não

formam contornos. Essas são as mais belas. Acreditamos que as linhas são os elementos constitutivos das coisas e acontecimentos. É por isso que cada coisa tem sua geografia, sua cartografia, seu diagrama. O que há de interessante mesmo em uma pessoa são as linhas que a compõem, ou que ela compõe, que ela toma ou que cria².

2. Idem

As *linhas* que a compõem, ou que ela compõe, que ela toma ou que cria, isso, segundo Deleuze e Guattari, é *o que há de mais interessante* em uma pessoa. Quais *linhas* nos compõem? Quais *linhas* compomos, tomamos, criamos? Com quais *linhas* desenhemos, pautamos, encenamos, nossas aulas? Com quais *linhas* abrimos nossos caminhos para organizar nossos conteúdos, objetivos, justificativas? Com quais *linhas* criamos um processo de ensino e aprendizagem de arte? Por fim, com quais *linhas* mapeamos, cartografamos nossas ações?

O que é um mapa? Mapas são representações, são abstrações, projeções de lugares reais. São criações elaboradas pela articulação entre procedimentos científicos, técnicos e também artísticos. Ao desenvolver uma cartografia, articulamos teoria, prática e criação.

Deleuze e Guattari, fazem uso do mapa e da cartografia como metáforas para nossas representações, para as imagens que projetamos sobre nossas realidades. Ao dizerem-se interessados em nossas *linhas*, em nossos *mapas*, referem-se às abstrações que nos constituem – aquilo que absorvemos de nossas referências, de nossas experiências – aquilo que movem e são movidas por nossas ações, nossas práticas, as quais relacionadas às abstrações, práticas, ações de outros, constituem nossas realidades.

Mapas são representações de lugares concretos, reais. Servem, em sua abstração, para nos orientar. Pouca valia há em um mapa que reproduz em tamanho e detalhes o lugar *concreto* que deveria representar. Perde sua função, a de nos orientar. Nos perderíamos imersos nessa cópia sem referencial ou escala. Para um mapa funcionar como guia deve ser feito como abstração. Bonito pensar que para nos localizar em um lugar concreto precisamos abstraí-lo. Assim se procede também em nosso ofício. Para realizá-lo precisamos construir um trabalho em *vai e vem* entre realidade e abstração dessa realidade, entre prática e reflexão sobre a prática, sempre atentos ao movimento dinâmico das relações que constituem nosso ambiente de trabalho, que constituem o processo de ensino e aprendizagem. Caso contrário, nos perdemos imersos em

uma realidade aparentemente imutável e por isso opressora. Para encontrar caminhos, para nos localizar devemos reduzir os *tamanhos*, criar representações de nossos espaços, para conseguir pela abstração nos mover por entre a realidade, movendo-a. Esse distanciamento cartográfico, auxílio para nossa atuação sobre a realidade *concreta*, é criado na atenção por um olhar atento, um olhar de pesquisador, um olhar de professor-pesquisador.

Para saber mais:

O site [Rizomas](#) vale ser visitado para uma introdução ao conceito de rizoma elaborado por Deleuze e Guattari, trazendo alguns trechos elucidativos dos autores sobre o assunto, como o que foi utilizado nessa disciplina.

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.

Referência Bibliográfica:

- AGUIRRE, I. Imaginando um futuro para a educação artística. In: TOURINHO, I.; MARTINS, R. **Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria, RS: UFSM, 2009, p. 157-188.
- ESCOBAR, C. H. (Org.). **Dossiê Deleuze**. Rio de Janeiro: Hólon, 1991. Disponível em: <<http://rizomas.net/filosofia/rizoma/107-rizoma-e-um-sistema-aberto-deleuze-e-guattari.html>>. Acesso em: 25 abr. 2011.
- GALLO, S. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível: estética e política**. Tradução Mônica Costa Netto. São Paulo: Editora 34, 2005.
- TELES, E. **Brasil e África do Sul: paradoxos da democracia**. 2007. 78f. Tese (Doutorado)-Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

Professor-pesquisador: os outros, os mesmos mapas



[...]Naquele Império, a Arte da Cartografia alcançou tal Perfeição que o mapa de uma única Província ocupava toda uma Cidade, e o mapa do império, toda uma Província. Com o tempo, esses Mapas Desmesurados não foram satisfatórios e os Colégios de Cartógrafos levantaram um Mapa do Império que tinha o tamanho do Império e coincidia pontualmente com ele. Menos Afeitas ao Estudo da Cartografia, as Gerações Seguintes entenderam que esse dilatado Mapa era Inútil e não sem Impiedade o entregaram às Inclemências do Sol e dos Invernos. Nos desertos do Oeste perduram despedaçadas Ruínas do Mapa, habitadas por Animais e por Mendigos; em todo o País não há outra relíquia das Disciplinas Geográficas.

(BORGES, 1999)

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Assim inicia o segundo subitem do capítulo primeiro de *Pedagogia da Autonomia*, livro, já citado, de Paulo Freire. Nesse pequeno trecho de uma página, Paulo Freire abordará a função de pesquisador como condição inerente ao profissional do conhecimento, ao profissional da educação, ao professor:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 2010, p. 29).

Ao elaborarmos nossas aulas, algo que parece tão rotineiro, já estamos realizando um procedimento de pesquisa. Aos buscarmos fontes, imagens, textos, para fundamentar nosso tema; ao vasculhar a internet, a biblioteca de nossa casa ou da escola, já estamos desenvolvendo uma ação de pesquisador. Finalmente ao observarmos atentamente nossas aulas, atentar para seus resultados, entender tais desdobramentos, incluindo a reação do aluno, ponderando sobre seus pontos positivos e negativos, sobre o que “deu certo” e o que “deu errado” e procurar alternativas, toda essa atenção à prática, compreensão do contexto e busca por reformulações se configura em um modo de atuar como pesquisador: observação, análise, e o empreendimento pelas reformulações, desencadeando nova pesquisa de fontes.

O trabalho reflexivo do professor (PIMENTA; GHEDIN, 2002), atento a sua prática, ao seu contexto, buscando, compreender os motivos dos problemas que enfrenta e também compreender os bons resultados, as atividades gratificantes, essa reflexão cotidiana sobre a prática, essa atenção e preocupação em ENTENDER a sua prática – resultados satisfatórios, insatisfatórios, o contexto escolar feito por professores, funcionários, alunos, recursos físicos da escola – é um ato de pesquisa. Quando entendemos já não mais nos assustamos e então podemos conseguir atuar de forma consciente sobre nosso cotidiano, nosso dia-a-dia. Conhecer para agir, com consciência.

Entender nossas ações integradas com nossas concepções e com o nosso entorno, em relação dialógica: ações, concepções e entorno (nosso contexto) interferindo-se mutuamente, continuamente, provocando alterações constantes, descrevendo o movimento ininterrupto de

nosso cotidiano. Se não prestarmos atenção a essa articulação corremos o risco de viver sob o automatismo, a fragmentação, a incoerência, o cansaço, a frustração, a falta de sentido.

Pensarmos como pesquisadores é o oposto desse comportamento. É estabelecer com o nosso cotidiano uma relação próxima ao sentido de experiência de John Dewey (cf. M1_D1: *Repertório dos professores em formação* e M3_D5: *Emoção, percepção e criatividade: a contribuição da Psicologia para Artes e Ensino de Artes*), a experiência como arte. Em sua acepção uma verdadeira experiência ocorre na interação ativa e alerta, completa, do indivíduo com as coisas e acontecimentos de seu mundo. Ao invés da cessação aos desejos e ao caos, resulta de um processo que agrega valores e significados passados para uma reconsideração dos acontecimentos presentes, movido pela interação entre o fazer e o receber, pelo diálogo consciente entre ação, consequência e sua percepção. A verdadeira “experiência”, assim concluída, é dotada de qualidade estética, concretizando-se, de acordo com Dewey (DEWEY, 2010), sob o mesmo padrão de uma obra de arte. Tal “experiência” se opõe a monotonia, a reprodução, ao mecanicismo, a repetição, a arbitrariedade, a ausência de objetivo, e é integrada pela atuação conjunta da prática, da emoção e do intelecto.

Donald Schön é outro autor que aborda a importância de um “*ensino prático reflexivo* capaz de vincular as dimensões teórica e prática” (MORAES, 2007). “Inspirado” pelas ideias de Dewey, Donald Schön elaborou “uma epistemologia da prática baseada na reflexão-na-ação”, colaborando para a valorização do “potencial da aprendizagem por meio da prática e dos elementos que dela participam” (MORAES, 2007). Sumaya Mattar Moraes, usou a teoria de Schön para fundamentar sua pesquisa sobre a aquisição de conhecimento artístico pela prática, pelo “fazer”, pela manipulação da argila, em seu caso. Moraes sustenta a tese de uma aprendizagem realizada pelo reconhecimento da atuação simultânea, interativa e dialética entre teoria e prática, entre conhecimento acumulado e ação, portanto entre reflexão e prática. Enquanto realizamos, refletimos, aprendemos, pois revolvemos ideias estabelecidas, pré-concebidas. Para isso é preciso prestar atenção sobre essa ação reflexiva decorrente da prática, manter o olhar “ativo”¹ de pesquisador, pois atento, curioso, imprimindo em nossa relação com nosso entorno, a qualidade estética, a *poiésis* de uma “verdadeira experiência”:

1. Alfredo Bosi apresenta uma distinção entre o “olhar receptivo”, despretensioso, e o “olhar ativo”, aquele que se move à procura de algo, capaz de promover a distinção, conhecimento ou reconhecimento, que recorta de um contínuo, imagens e que pode “medir, definir, caracterizar, interpretar, em suma, pensar”. O olhar “ativo” seria aquele que possibilita a reflexão do que é visto. BOSI, A. *Fenomenologia do Olhar*. In NOVAES, A. (Org.) *O Olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, p. 66.

Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2007, p. 29).

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

O entendimento da articulação desses “três tipos de ‘pensamento’: teoria (*theoria*), prática (*práxis*), criação (*poiésis*)” tornou-se um tema de muito interesse para arte/educadores e “para aqueles que recorrem à arte como um meio de ampliar sua compreensão de ideias e práticas” (IRWIN, 2008, p. 88). Para aqueles, portanto, que recorrem à arte como fundamento de suas pesquisas. Na década de 1970 um “trabalho revolucionário” sobre a pesquisa baseada em arte foi iniciado por Elliot Eisner e entre os anos de 1994 e 2004 foi verificado um crescimento desse tipo de pesquisa. Os métodos de pesquisa considerados como fundamentados em arte consideram a dimensão subjetiva, poética e criativa. Diferente da ideia tradicional de investigação científica, cujas metodologias são utilizadas para alcançar e garantir um resultado correto, exato, verdadeiro e único, as pesquisas baseadas em arte não se orientam por esse objetivo, incluindo como em seu processo investigativo as “ficções” produzidas pela subjetividade. Assim assumem como métodos a “narrativa, autobiografia, prática etnográfica [...] questionamento poético, estudo de si”, característicos de uma pesquisa qualitativa, também usados pelas áreas das ciências humanas, tais como sociologia, antropologia, a história ou psicologia.

Seguindo a intenção de realizar a integração das artes, nesse caso especificamente as artes visuais, com métodos de pesquisa educacional, foi desenvolvida a A/r/tografia. Neologismo criado para identificar uma prática docente e uma escrita investigativa (“grafia”) – o relatório de uma pesquisa, um texto monográfico, uma dissertação, uma tese – fundamentadas na articulação entre “*artist-researcher-teacher* (artista-pesquisador-professor)”, integrando “*theoria, práxis e poiesis*, ou teoria/pesquisa, ensino/aprendizagem e arte/produção” (IRWIN, 2008, p. 88).

A a/r/tografia sugere uma escrita investigativa que integre a *poiésis*, a criação própria ao processo artístico. “Arte e escrita”, nesse caso específico de uma teoria voltada para as artes visuais como fundamento para a realização de uma pesquisa, “unificam o visual e o textual

por se complementarem, se refutarem e se salientarem uma à outra”. Seguindo essa ideia, há uma interação constante entre a imagem – entendendo aqui como imagem o que observamos: uma situação, um registro fotográfico, trabalhos artísticos de diferentes linguagens, produção imagética veiculada pelos meios de comunicação; o que imaginamos a partir dessa observação; e o que produzimos como resposta dessa interação entre aquilo que vemos e o que refletimos sobre aquilo que é visto – e o texto. Ao elaborarmos um texto estamos também fabricando imagens. Criamos pela articulação das palavras, imagens e essas por sua vez se desdobrarão em outras múltiplas imagens pela *leitura* que desse texto fizerem. Ao elaborarmos uma imagem estamos também criando um texto. As imagens, como abordadas nessa teoria a/r/tográfica não são ilustrações para nossos textos, tampouco nossos textos atuam como legendas para essas imagens, ambas contribuem para provocar questionamentos e expressar nossas reflexões sobre a prática. Estamos falando aqui de pesquisas que consideram tanto em sua elaboração como na escrita de seus resultados a interação entre texto e imagem, imagem como produção visual e como produção de imaginários, imaginações, pensamentos, conceitos.

“A/r/tografistas” vivem “suas práticas, representando sua compreensão, e questionando” seus posicionamentos perante essa mesma prática, numa integração entre “saber, prática e criação”, estabelecendo uma “experiência estética” que gera significados ao invés de fatos, realizações que são providas de sentido – para o professor e o aluno – e não uma reprodução mecânica de uma ação pré-elaborada, como aquelas definidas em algum material didático, por exemplo.

Entender a função da metáfora e metonímia é um auxílio à compreensão da a/r/tografia, pois uma “teoria” entendida como a/r/tografia, refere-se à criação de um “momento imaginativo” quando da elaboração teórica ou explicação dos “fenômenos por meio de experiências estéticas que integram saber, prática e criação”. Experiências que valorizem a técnica, o conteúdo, a complexidade e a diferença.

Rita Irwin, nesse texto sobre a/r/tografia (IRWIN, 2008, p. 87-104), estabelece os conceitos de arte, pesquisa e ensino, como princípios para a compreensão de teoria como a/r/tografia:

Para entender teoria como a/r/tografia, apresento estas ideias. Arte é reorganização visual da experiência que torna complexo o que é aparentemente simples e simplifica o que é aparentemente complexo. Pesquisa é o que realça o significado revelado por contínuas interpretações

de complexos relacionamentos que são continuamente criados, recriados e transformados. Ensino é a pesquisa realizada em relacionamentos carregados de significado com os aprendizes (IRWIN, 2008, p. 94).

Não precisamos concordar com essas definições, mas é importante notar que esse cuidado foi tomado ao expor a elaboração teórica sobre a compreensão da “teoria como a/r/tografia”, da elaboração teórica como produção artística.

Esse é o ponto crucial dessa nova noção de, podemos dizer, prática docente e pesquisa no âmbito da arte/educação: compreender nossa prática – seja como docentes, como pesquisadores ou como docentes/pesquisadores – como uma produção artística, dotada de qualidade estética, de *poiésis*, e justamente por isso, reflexiva. Esse ideia requer a noção de arte como imersão na vida, tal como a expôs John Dewey ou Richard Shusterman, ou o artista Joseph Beuys, entre outros que defenderam a imiscuição da arte na vida: como os “românticos, Beuys enxergava na arte um meio de formação e educação do ser humano, atribuindo a ela um papel de reconciliação do homem com o mundo. Reconciliação não implica em conformação nem em passividade, mas decorre de uma das premissas básicas da condição humana: a mundanidade” (ALMEIDA, 1991, p. 9).

Praticar a integração artista-pesquisador-professor, a/r/t, “viver a vida de um artista que também é pesquisador e professor é viver uma vida consciente”, afirma Irwin, uma “vida que permite abertura” para a estrutura complexa que configura nossas várias realidades. Essa interação nos propiciaria a “perceber as coisas diferentemente”, a mudar nossos pontos de vista, revolvendo nossas pré-imagens, nossas pré-concepções. A ideia da a/r/t nos moveria a uma prática de “pesquisa ativa”,

preocupada com a criação de situações em que conhecimento e compreensão são produzidos através do processo de questionamento [...] o conhecimento produzido através da pesquisa ativa é sempre um conhecimento de si mesmo do relacionamento do sujeito com uma comunidade em particular [...] estão sempre em um estado de vir a ser e nunca podem estar fixadas em categorias estáticas (IRWIN, 2008, p. 96-97).

Assumir a concepção a/r/t é assumir o lugar de fronteira, de trânsito entre ser professor, pesquisador e artista. Aqueles que assumirem essa forma de compreender o ensino e a pesquisa sobre arte, devem reconhecer que

arte, pesquisa e ensino não são feitos, mas vividos. As experiências e práticas vivenciadas por indivíduos criando e recriando suas vidas são inerentes à produção de suas obras de a/r/t e de escrita (grafia). Pensamento e prática estão inextricavelmente ligados através de um círculo hermenêutico de interpretação e compreensão. O novo conhecimento afeta o conhecimento existente (IRWIN, 2008, p. 97).

Nesse sentido, estabelece-se um movimento circular ininterrupto, pela interação constante entre ação e reflexão.

“A/r/tografia é uma prática viva da arte, da pesquisa e do ensino: uma mestiçagem viva; uma escrita viva, uma experiência que cria a vida”. É um

caminho para quem vive nas fronteiras, para se engajar criativamente consigo e com outros ao reimaginar histórias de vida inseridas no tempo e através dele. A/r/tografia é uma forma de representação que privilegia tanto o texto como a imagem ao se encontrarem em momentos de mestiçagem. Mas, sobretudo, a/r/tografia é sobre cada um de nós, que vive uma vida de profundo significado realçado através de práticas perceptivas que revelam o que esteve uma vez escondido, criam o que não foi nunca sabido e imaginam o que nós esperamos conseguir (IRWIN, 2008, p. 100).

Para saber mais:

No site sobre a teoria [A/R/Tography](#) (a/r/tografia), você encontrará um pequeno texto de introdução da profa. Rita Irwin, com a definição da prática a/r/tográfica abre esse site que disponibiliza *links* pelos quais você terá acesso a *blogs*, trabalhos realizados, metodologia, publicações e pesquisas sobre a/r/tografia.

Referências Bibliográficas:

- ALMEIDA, L. C. O. A estética romântica e Joseph Beuys. **Gávea**, Rio de Janeiro, n. 8, ago. 1991, p. 4-13.
- BOSI, A. Fenomenologia do Olhar In NOVAES, A. (Org.) *O Olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- DEWEY, J. *Arte como Experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- IRWIN, R. A/R/Tografia: uma mestiçagem metonímica. In: BARBOSA, A. ; AMARAL, L. (Org.). **Interterritorialidade**: mídias, contextos e educação. São Paulo: SENAC/SESC, 2008, pp. 87-104.
- LAMPERT, J. **Arte contemporânea, cultura visual e formação docente**. 2009. 85 f. Tese (Doutorado)–Escola de Comunicações e Arte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- MACHADO, R. **Acordais**: fundamentos teórico-poéticos da arte. São Paulo: DCL, 2004.
- MORAES, S. M. **Descobrir as texturas da essência da terra**: formação inicial e práxis criadora do professor de arte. 2007. 150 f. Tese (Doutorado)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.
- SHUSTERMAN, R. **Vivendo a arte**: o pensamento pragmatista e a estética popular. Tradução Gisela Domschke. São Paulo: Editora 34, 1998.

Metodologias para a prática de uma pesquisa ativa



As metodologias expostas a seguir apresentam caráter qualitativo, sendo a “historia de vida” e a “etnografia”, reivindicadas também como pesquisas baseadas em arte por sua qualidade subjetiva. A “pesquisa-ação” e o “estudo de caso”, são apresentados por serem bastante usados em pesquisas relacionadas a educação. No entanto, outras metodologias mais existem, e devem ser pesquisadas a fim de propiciar o melhor encaminhamento para os objetivos de nossos temas de pesquisa. Haverá uma bibliografia complementar sobre metodologia de pesquisa que poderá e deverá ser consultada para a fundamentação metodológica - para a escolha do caminho mais adequado - para nossas pesquisas, nossos interesses.

76

Para essa breve distinção entre essas metodologias usaremos como referência o livro de Antonio Chizzotti “Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais”. Vocês poderão encontrar, ao levantar sua própria bibliografia sobre metodologia, outras descrições, concordâncias e discordâncias em relação a essas descrições que realizaremos abaixo. Isso é comum, pois, a metodologia também se mantém sob procedimentos de estudo – é também um tema de pesquisa, por isso também encontraremos nesse campo, por mais objetivo que possa parecer, divergências, variações conceituais, obsolescências e novidades, próprios ao movimento do processo de produção de conhecimento inerente a qualquer pesquisa sobre qualquer assunto.

5.1. Etnografia

Chizzotti apresenta como “pressuposto fundamental” da pesquisa do tipo etnográfica a “interação direta com pessoas na sua vida cotidiana”. A etnografia propicia a compreensão sobre as “concepções, práticas, motivações, comportamentos e procedimentos” do grupo de pessoas escolhido para a pesquisa, bem como sobre os significados que tal população atribui a essas práticas.

A pesquisa etnográfica “caracteriza-se pela descrição ou reconstrução” de contextos culturais “originais de pequenos grupos”, para viabilizar o “registro detalhado de fenômenos singulares”, de práticas culturais, como as crenças, as festas, as danças, as músicas, os artefatos, revelando comportamentos, interpretando significados e “as ocorrências nas interações sociais entre os membros do grupo em estudo”, como um grupo de alunos em uma sala de aula, uma escola ou a comunidade no entorno de uma escola, por exemplo.

Para a realização desse tipo de pesquisa etnográfica, o pesquisador deve “permanecer em campo”, deve, portanto freqüentar, conviver com o grupo escolhido. Isso deve ocorrer em um longo período de tempo. O pesquisador deve participar do cotidiano de uma “comunidade ou grupos homogêneos, geograficamente determinados, partilhando de sua prática, hábitos, rituais e concepções, sem pré-julgamentos ou preconceitos pessoais” para poder observar e compreender a cultura do grupo escolhido para estudo.

Esse tipo de pesquisa, por ser pautado por uma descrição detalhada e pelo intuito de compreensão de uma cultura alheia, privilegia “microestudos”, estabelecendo uma seleção precisa do grupo e das atividades a serem observadas. O pesquisador deve ser “guiado” por observações

atentas e perspicazes, selecionando os dados mais “significativos” para a compreensão dos “padrões de conduta e os processos sociais” escolhidos como objetos de interpretação.

Há uma variedade de estratégias e diversidade técnica para a coleta desses dados. Como esse tipo de pesquisa é feito pela observação e interação com o grupo escolhido, por um procedimento de observação participante, métodos interacionistas de coleta de dados tais como entrevistas estruturadas ou semi-estruturadas, história de vida ou autobiografias são usados, bem como o registro escrito ou visual, sobre os grupos e suas práticas culturais escolhidos como o tema a para pesquisa etnográfica.

O texto desse tipo de pesquisa requer uma “descrição detalhada e extensiva de comportamentos situados, inferida de observações” para a apresentação de um entendimento integral do que foi observado, o grupo, sua ou suas práticas culturais, o contexto, “descrevendo os comportamentos em seu ambiente [...] extraindo as estruturas reveladoras de significado do fenômeno estudado” (CHIZZOTTI, 2006, p. 65-76).

5.2. Um tipo de pesquisa ativa: a Pesquisa-Ação

A pesquisa-ação “visa um conhecimento situacional de um problema no seu contexto [...] e busca os meios disponíveis para realizá-lo. Esse tipo de pesquisa se caracteriza como “prático-deliberativo”, pois tem por objetivo a compreensão de uma situação prática e a proposição de uma solução alternativa para o problema posto sob pesquisa.

Outra peculiaridade da pesquisa-ação é seu caráter colaborativo, por isso apreciada por pesquisadores da área de educação, por exemplo. A pesquisa-ação assume como um de seus objetivos a busca de uma “mudança social positiva”, gerada ao longo de seu processo pela colaboração entre o pesquisador e os “atores sociais” nela envolvidos. Toda a estruturação da pesquisa é gerada pela relação colaborativa entre pesquisador e “atores sociais”. A “construção das questões da pesquisa”, a “definição de objetivos”, o “aprendizado das habilidades de pesquisa”, a “definição do conhecimento e dos esforços”, a “condução da pesquisa”, a “interpretação dos resultados e a aplicação do que foi aprendido”, todos esses elementos da pesquisa-ação, são conduzidos com a colaboração dos “atores sociais”. A pesquisa-ação proporciona uma “geração colaborativa de conhecimento e ação”, podendo superar uma noção tradicional de pesquisa norteadas pela crença da necessidade de distanciamento e separação entre sujeito e objeto, teo-

ria e prática. A pesquisa-ação é um caminho de pesquisa que busca o “vínculo com a prática ou as questões sociais”, usada com “meio de ultrapassar as muralhas que separam a pesquisa acadêmica dos problemas reais da sociedade”. Por essa característica alguns autores a denominam “investigação co-generativa”, na qual os

“participantes e pesquisadores co-geram o conhecimento por um processo de comunicação colaborativa no qual todas as contribuições dos participantes são levadas a sério. O significado construído no processo de investigação leva à ação social, ou aquelas reflexões sobre a ação conduzem à construção de novos significados [...] a pesquisa-ação trata a diversidade de experiências e capacidades dentro do grupo local como uma oportunidade para o enriquecimento do processo de pesquisa-ação [...] está centrada no contexto e objetiva resolver problemas da vida real no seu contexto” (GREENWOOD; LEVIN Apud CHIZZOTTI, 2006, p. 86).

A realização da pesquisa-ação exige, em sua fase inicial, a verificação das “condições de exequibilidade, as negociações prévias” com os participantes – algo a ser feito em qualquer circunstância de pesquisa – “até um plano provisório de pesquisa”. Sua realização está condicionada à “definição clara” do problema a ser resolvido, do modo de gerenciar a participação dos envolvidos na pesquisa, dos instrumentos de coleta de dados, da proposta de solução ao problema estudado e da “execução e avaliação” da solução proposta. Finalizando todo o processo de uma pesquisa-ação, é preciso um “acompanhamento durável” dessas soluções propostas, pois a pesquisa-ação não deve se esgotar nas “conclusões formais de um texto”.

Transpondo essa descrição em etapas, obtemos primeiro, a “fase de definição do problema”, na qual definimos a instituição a ser estudada ou um problema específico a ser resolvido. A busca por informações preliminares pode auxiliar na “circunscrição clara do problema que requer solução”. Segundo, a formulação do problema, quando ao tê-lo definido, realizamos a coleta e análise das informações documentais ou orais, “necessárias para se definir quais as melhores ações possíveis para a solução desse problema e eleger a mais adequada para ser experimentada. A terceira etapa é a de “implementação da ação” a qual pressupõe um plano de realização, com a “especificação dos objetivos, das pessoas, lugares, tempos e meios”. Esse plano deve ser usado para apoiar as “negociações prévias com todos os envolvidos” para esclarecer as intenções da pesquisa e subsidiar a posterior avaliação dos resultados obtidos. Na etapa

seguinte, a realização da ação, da solução ao problema definido. Essa realização é “acompanhada em todos os seus aspectos, desde sua apresentação até os resultados obtidos”, para que todos os participantes “possam avaliar a adequação e as insuficiências da ação”, da solução, da alternativa proposta e realizada, para que posteriormente tais “insuficiências possam ser discutidas, analisadas e, finalmente”, corrigidas. A quinta etapa da pesquisa-ação é a “avaliação dos resultados da ação implementada”. Essa etapa deve gerar a “redefinição do problema e a revisão do plano, se necessário”, produzindo a “proposição de um novo plano para uma ação ulterior”, plano esse tornado também objeto de “nova análise e avaliação dos resultados” dele obtidos. Por último temos a “continuidade da ação”. Tanto o relatório dos planos colocados em execução, como dos resultados alcançados devem ser usados como auxiliares para a “discussão partilhada dos impasses encontrados e das soluções dadas” para possibilitar a ampliação e entendimento da “situação problemática e das condições que a envolvem”, preservando o “consenso sobre os encaminhamentos da pesquisa de modo” a provocar o envolvimento dos participantes com as ações escolhidas e implementadas, bem como com seus resultados e conseqüências.

5.3. História de Vida

Como História de Vida, Chizzotti define um “relato retrospectivo da experiência pessoal de um indivíduo”, podendo ser oral ou escrito, “relativo a fatos e acontecimentos que foram significativos e constitutivos de sua experiência vivida”.

Dependendo de particularidades teóricas e metodológicas, a História de Vida, assume outras denominações, como “autobiografia, biografia, história de vida, relatos de vida, memória, história oral, abordagem biográfica, método biográfico, etnobiografia”, dentre outros correlatos.

A história de vida ganhou força como método de pesquisa em educação especialmente, e dentre outros autores, pelo trabalho de Antonio Nóvoa. A História de Vida e seus correlatos são valorizados por uma tendência historiográfica em “dar voz” àqueles que foram calados pela história tradicional. Os grupos marginalizados de uma “grande história”, aquela feita dos “grandes” eventos, das personagens célebres. A História de Vida e seus correspondentes são usados como metodologia e tema para pesquisas que buscam narrar um outro tipo de história, aquela feita por cada um de nós, pessoas anônimas e comuns. Uma história feita da experiência pessoal, dos pequenos feitos que também constituem uma “grande” história. Essa tendência tem como intenção conscientizar cada indivíduo de sua importância para a construção - e por

isso transformação - de sua própria história individual, a qual, como parte de um conjunto, interfere na história coletiva (HALBWACHS, 1990).

Abordaremos aqui, brevemente, a Autobiografia, uma das versões da História de Vida, como definida por Chizzotti. A autobiografia foi escolhida por ser um tipo de “relato de experiência”, uma tipo de metodologia, um caminho para transformar a nossa experiência prática em pesquisa.

Como o nome esclarece, a autobiografia é uma “história de vida” escrita por seu ou sua protagonista, a própria pessoa que viveu a experiência relatada. O autor “seleciona e analisa fatos, experiências, pessoas, estágios relevantes de sua vida”, ou, especificamente um dos acontecimentos, uma aula ou a formação docente, por exemplo. Com essa seleção o autor vai compondo, recompondo e “interpretando sua história pessoal, o contexto e as contingências do curso de sua própria vida, criando um texto no qual tem voz privilegiada, imprime uma tônica subjetiva aos fatos e pessoas, transita entre real e ficcional”, pois sua escrita, sua “re-composição” é criada sob o domínio da memória, por isso sujeita à imaginação, ao esquecimento, à recriação de fatos, não como foram no passado, mas como “sonhados” no presente da rememoração e do texto. Tal relato “inscreve-se, de modo claro ou latente, em uma realidade social e se constrói como individualidade histórica”.

O caráter subjetivo - contestado por aqueles que se prendem à ideia de veracidade, autenticidade dos documentos e fontes - da história de vida e nesse caso específico, a autobiografia, deve ser assumido pelo próprio autor como referência para identificação de “preferências ideológicas”, concepções e práticas do próprio autor e de um “grupo social” ao qual o pesquisador possa ser um “representante típico”. A subjetividade característica dessa metodologia de pesquisa não significa falta de rigor. O relato de experiência ou autobiografia deve ser escrito sob a assunção de seu caráter subjetivo e guiado por um procedimento de análise e “auto-análise”, buscando a compreensão da experiência relatada, bem como sua relação com uma trama de tempo, espaço e relações pessoais.

A autobiografia é um “gênero flutuante”, transmutando-se em várias formas como “memória autobiográfica [...] romance, narrativa de experiência pessoal, confissão ou relato de experiência vivida, narrativa evocativa, etnografia pessoal, romance ou relato em primeira pessoa, diário íntimo, crônica, memento”, preservando, porém, como ponto comum a realização de um “relato

da experiência de vida em uma narrativa na qual o autor explicita sua compreensão de fatos e acontecimentos, evoca suas emoções, expõe suas lembranças e interpreta suas reminiscências”, apresentando-se como parte de seu tempo e espaço, de seu contexto e de uma história coletiva (CHIZZOTTI, 2006, p. 104).

5.4. Estudo de Caso

Outra metodologia de uso bastante comum na área educacional é o estudo de caso. Alguns autores no entanto não o consideram como uma metodologia, dizendo-o tratar-se não de uma “escolha metodológica”, mas de um “objeto de estudo definido pelo interesse em casos individuais e não pelo método de pesquisa usado” (CHIZZOTTI, 2006, p. 135). Independente dessa controvérsia quanto à sua categorização, o estudo de caso é realizado pela

coleta sistemática de informações sobre uma pessoa particular, uma família, um evento, uma atividade ou, ainda, um conjunto de relações ou processo social para melhor conhecer como são ou como operam em um contexto real e, tendencialmente, visa auxiliar tomadas de decisão, ou justificar intervenções, ou esclarecer porque elas foram tomadas ou implementadas e quais foram os resultados (CHIZZOTTI, 2006, p. 135).

O estudo de caso é, portanto, uma “busca intensiva de dados de uma situação particular, de um evento específico ou de processos contemporâneos”, selecionados e transformados em “casos”. Visa a exploração de um “caso singular, situado na vida real contemporânea, bem delimitado e contextualizado” em seu tempo e lugar como forma de propiciar uma “busca circunstanciada das informações sobre um caso específico”. Esse tipo de pesquisa pode tratar de um caso “único e singular ou abranger uma coleção de casos” desde que correlacionados por um aspecto comum, como, por exemplo, um estudo de caso sobre “um aluno particular ou de uma dificuldade específica de um conjunto de alunos”. O estudo de caso pode “deter-se em um coletivo de pessoas para analisar uma particularidade”, no caso em exemplo, o estudo de caso de um “conjunto de alunos” para chegar à compreensão sobre “uma dificuldade específica”.

Na pesquisa do tipo estudo de caso de uma instituição específica como a escola, por exemplo, é possível abranger o estudo sobre o “seu desenvolvimento ao longo de um período, o desempenho de setores, a situação de unidades” – a secretaria, a biblioteca, as salas de aula, a

direção, os funcionários – “o estágio de uma atividade específica, o processo de comunicação ou de decisão, como operam os setores ou os diversos agentes”.

Esse “caso” deve ser amplamente compreendido, por uma descrição pormenorizada e avaliação de seus resultados e ações. O estudo de caso não visa “generalizações, mas um caso pode revelar realidades universais, porque, guardadas as peculiaridades, nenhum caso é um fato isolado”, ele está sempre envolvido, pois é sua parte, de um contexto criado por relações sociais em um dado tempo e espaço.

Um projeto ou plano de pesquisa do tipo estudo de caso pode contemplar, segundo Chizzotti, quatro partes divididas entre: a escolha dos casos e negociação com as pessoas implicadas para o acesso aos componentes do estudo; o trabalho de campo; a organização e a redação do relatório.

Como em qualquer projeto ou plano de pesquisa, os objetivos do estudo de caso a ser realizado, devem estar claramente estabelecidos para determinar as questões a serem investigadas, para que não haja o risco de uma coleta de dados desnecessários e de perplexidade diante da profusão de informações obtidas. O processo de coleta de informações deve ser induzido pelo recolhimento e análise de “dados singulares a fim de desenvolver um modelo descritivo que englobe todas as instâncias do fenômeno e autorize a apresentar, didaticamente, as lições apreendidas ou as descobertas feitas a partir do caso estudado” (CHIZZOTTI, 2006, p. 139). É importante ter clareza sobre as questões implicadas no estudo do caso selecionado, para mantê-las sob domínio, motivando outras perguntas para aprofundamento da exploração investigativa sobre o caso em estudo. Tão importante quanto dominar e formular questões, é ouvir respostas, mesmo quando perguntas não forem formuladas, sem se “prender às próprias convicções ou ideologias”, é preciso manter-se “flexível diante de situações imprevistas”, estando pronto para interpretar resultados inesperados.

No momento inicial, o da “fase preparatória (exploratória ou piloto)”, momento de preparação da escolha dos casos, é “indispensável analisar a literatura existente sobre o caso” para elaboração das “primeiras noções que orientarão a definição da unidade” tomada para estudo, o “caso”, seja ela uma “população – grupo, escola [...] objetos determinados – ou o programa, o processo”. É conveniente, “dependendo do caso, manter contato pessoal com o objeto de estudo, imergindo no seu contexto para colher as primeiras evidências”. Outra recomendação,

de acordo com a complexidade do caso, é a execução de um “plano piloto ou protocolo de estudo que contenha as linhas gerais, as questões relevantes, os procedimentos e instrumentos de pesquisa”.

Ter clareza sobre os objetivos do estudo de caso pretendido, desde a sua seleção precisa, sobre as evidências a serem procuradas, sobre os motivos de realização desse estudo específico e sobre o caminho, o método de sua realização, essa clareza é condição indispensável para o início da pesquisa do tipo estudo de caso. Os objetivos devem ser compatíveis às fontes disponíveis. Objetivos e fontes são interdependentes.

Ainda nesse momento inicial do estudo de caso é preciso estabelecer contato com todas as pessoas envolvidas para garantir o acesso aos dados, às pessoas e aos lugares, obtendo as autorizações feitas necessárias e também se prevenir contra “possíveis infrações aos códigos hierárquicos que podem arruinar diálogos e provocar distorções nas informações, ou ainda, esquivações, recusas ou rejeição explícita ao estudo”. Tal contato é crucial para o bom êxito da pesquisa.

A segunda etapa do estudo de caso seria o trabalho de campo, ou a “coleta sistemática de informações” sobre o caso selecionado para estudo. Essa coleta pode ser feita pelo acesso a “múltiplas fontes”, como “documentos, cartas, relatórios, entrevistas, história de vida, observação participante, pesquisa de campo, recursos audiovisuais”, sendo a entrevista – estruturada, semi-estruturada ou aberta – uma das fontes mais comuns para esse tipo de pesquisa.

Em sequência à coleta de dados, ocorre a organização dos registros, embora essas etapas possam acontecer concomitantemente, não há uma obrigatoriedade esquemática em relação a essa divisão de trabalho, ela é apenas uma referência, um guia. Os diversos dados coletados, sejam eles textos orais e escritos, imagens, sons ou quaisquer outros objetos, devem ser indexados de acordo com critérios definidos previamente, como forma de orientação para consulta, servindo para corroborar “evidências” ou para subsidiar comparação de fontes.

Ao final do processo, a elaboração do relatório, geralmente um texto descritivo, apresentando “didaticamente” o que foi apreendido do caso em estudo. A descrição deve ser “detalhada e clara”, situando o caso estudado em seu contexto, expondo também as “informações recolhidas e os meios utilizados para as coletar”, estabelecendo assim sua análise, de forma acessível ao leitor.

O estudo de caso, assim como qualquer pesquisa, não representa uma “leitura única da realidade, supõe que pode haver diversidade de percepções”. Uma pesquisa sempre é um ponto de vista, criada na relação entre o pesquisador e seu tema. Especialmente na área de arte e das ciências humanas, a relação ainda se torna mais complexa, mais delicada, pois, trata-se de uma relação entre sujeitos. “Um caso” - como qualquer outro tema de estudo - “pode mostrar múltiplas realidades decorrentes do processo de observação, da coleta de dados e das diferentes interpretações do pesquisador” (CHIZZOTTI, 2006, p. 141).

Em conclusão

As metodologias descritas ao final dessa disciplina podem gerar pesquisas realizadas sob a ideia de a/r/t. Todas elas podem se transformar em “experiência estética”, podem se transformar em “verdadeiras experiências”, assim como nossas aulas, nosso cotidiano. Uma forma de conseguir atribuir esse sentido ao nosso trabalho é enfatizar as relações.

Nessa disciplina procuramos mostrar a importância das relações. Das relações entre as metodologias, as concepções sobre o ensino da arte e os contextos – tempos e espaços – de desenvolvimento desse ensino. Das relações entre a teoria, a prática e a *poiesis*. Das relações entre a docência, a pesquisa e a arte.

Ao criarmos textos e contextos, geramos imagens, geramos pequenas *obras de arte* cotidianas. Fazendo uso das figuras de linguagem, da metáfora ou da metonímia, imprimimos plasticidade aos nossos textos. Ao buscar *caminhos*, ao buscar *métodos* integrados às nossas concepções e realidades, provocamos a reinvenção de contextos. Como em um processo de produção artística, muitos acontecimentos interferirão inesperadamente sobre um projeto pré-elaborado. Mas, se atentos a esses acontecimentos, podemos revertê-los em criação. Se atentos a cada parte do processo, podemos reinventá-lo constantemente alcançando, desenvolvendo e vivenciando uma *verdadeira experiência estética* como definida por John Dewey, reimprimindo em nosso cotidiano o sentido de nossas realizações.

Para isso há que se ater com rigor sobre os eventos que constituem nossos arredores. Como nos ensina Manoel de Barros:

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, 2010).

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).

Para saber mais:

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 7. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

Lindo livro de Ecléa Bosi, construído pelas narrativas mnemônicas de moradores da cidade de São Paulo. Vale a leitura para conhecer uma pesquisa feita de histórias de vida. Ecléa Bosi enlaça às narrativas pessoais a memória coletiva da cidade de São Paulo, usando como fundamentos teóricos Walter Benjamin e Maurice Halbwachs.

Referências Bibliográficas:

- BARROS, M. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.
- NOVAES, A. (Org.). **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- BORGES, J. L. **Obras completas de Jorge Luis Borges**. São Paulo: Globo, 1999. 4 v.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Vozes, 2006.
- HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.
- MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1998.
- NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto, 1992.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o Marxismo**. São Paulo: Atlas, 1990.
- MARÍN VIADEL, R. **Investigación en Educación Artística**: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales. Granada: Universidad de Granada, 2005.
- WELLER, W.; PFAFF, N. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010.

Referências Bibliográficas da Disciplina

Tema 1

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. Tradução Ivone Castilho Benedetti. 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/Tese-SandraBenedetti.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.

Tema 2

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. Tradução Ivone Castilho Benedeti. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- ANDRADE, Mário. Pintura infantil. In: LOPEZ, T. P. A. **Mário de Andrade**: táxi e crônicas no Diário Nacional. São Paulo: Duas Cidades; Secretaria de Cultura, Ciência e Tecnologia, 1976. p. 277-279.
- AZEVEDO, F. A arte como instrumento de educação popular na reforma. In: _____. **Novos caminhos e novos fins**. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958. p. 117-131. (Obras Completas de Fernando de Azevedo, 7).
- BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**: anos 1980 e novos tempos. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- _____. (Org.). **Ensino da arte**: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- _____. **Tópicos utópicos**. São Paulo: C/Arte, 1998.

- BREDARIOLLI, R. **Das lembranças de Suzana Rodrigues**: tópicos modernos de arte e educação. Vitória: Edufes, 2007.
- _____. **Das lembranças de Suzana Rodrigues**: tópicos modernos de arte e educação. 2004. 105 f. Dissertação (Mestrado em Artes)-Escola de comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- COUTINHO, R. G. **A coleção de desenhos infantis do acervo Mário de Andrade**. 2002. 144 f. Tese (Doutorado)-Escola de comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- DÓRIA, R. P. **Entre o Belo e o Útil**: manuais e práticas de ensino do desenho no Brasil do século XIX. 2005. 220p. Tese (Doutorado)-Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- EFLAND, A. D.; FREEDMAN, K.; STHUR, P. **La educación en el arte posmoderno**. Barcelona: Paidós, 2003.
- FREEDMAN, K. **Teaching visual culture**: curriculum, aesthetics, and the social life of art. New York and London: Teachers College, 2003.
- GUINSBURG, J.; BARBOSA, A. M. (Org.). **O pós-modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- HILSDORF, M. L. S. **História da educação brasileira**: leituras. São Paulo: Pioneira/Thomson Learning, 2003.
- LAFETÁ, J. L. **1930**: a crítica e o modernismo. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2000.
- LE GOFF, J. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão. 5ª. ed. Campinas: Unicamp, 2006.
- LOPES, E.; FILHO, L. M. F.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- LOPEZ, T. P. A. **Mário de Andrade**: Táxi e Crônicas no Diário Nacional. São Paulo: Duas Cidades; Secretaria de Cultura, Ciência e Tecnologia, 1975.
- MALFATTI, A. Mostrando as crianças os caminhos para a sua formação artística. **Correio da Tarde**, São Paulo, 1 dez. 1930.

- OLIVEIRA, M. (Org.). **Arte, educação e cultura**. Santa Maria, RS: UFSM, 2007.
- PEVSNER, N. **Academias de arte: passado e presente**. Tradução Vera Maria Pereira. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- RAPHAELA, I. M. **Methodo de desenho, pintura e arte applicada**. São Paulo: Thypographia da Ave Maria, 1932.
- SIMIONI, A. P. C. **Profissão artista: pintoras e escultoras acadêmicas brasileiras**. São Paulo: EDUSP, 2008.

Tema 3

- AGUIRRE, I. Imaginando um futuro para a educação artística. In: TOURINHO, I.; MARTINS, R. **Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria, RS: UFSM, 2009, p. 157-188.
- ESCOBAR, C. H. (Org.). **Dossiê Deleuze**. Rio de Janeiro: Hólon, 1991. Disponível em: <<http://rizomas.net/filosofia/rizoma/107-rizoma-e-um-sistema-aberto-deleuze-e-guattari.html>>. Acesso em: 25 abr. 2011.
- GALLO, S. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível: estética e política**. Tradução Mônica Costa Netto. São Paulo: Editora 34, 2005.
- TELES, E. **Brasil e África do Sul: paradoxos da democracia**. 2007. 78f. Tese (Doutorado)–Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

Tema 4

- ALMEIDA, L. C. O. A estética romântica e Joseph Beuys. **Gávea**, Rio de Janeiro, n. 8, ago. 1991, p. 4-13.
- BOSI, A. Fenomenologia do Olhar In NOVAES, A. (Org.) *O Olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

- DEWEY, J. *Arte como Experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- IRWIN, R. A/R/Tografia: uma mestiçagem metonímica. In: BARBOSA, A. ; AMARAL, L. (Org.). **Interterritorialidade**: mídias, contextos e educação. São Paulo: SENAC/SESC, 2008, pp. 87-104.
- LAMPERT, J. **Arte contemporânea, cultura visual e formação docente**. 2009. 85 f. Tese (Doutorado)–Escola de Comunicações e Arte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- MACHADO, R. **Acordais**: fundamentos teórico-poéticos da arte. São Paulo: DCL, 2004.
- MORAES, S. M. **Descobrir as texturas da essência da terra**: formação inicial e práxis criadora do professor de arte. 2007. 150 f. Tese (Doutorado)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.
- SHUSTERMAN, R. **Vivendo a arte**: o pensamento pragmatista e a estética popular. Tradução Gisela Domschke. São Paulo: Editora 34, 1998.

Tema 5

- BARROS, M. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.
- NOVAES, A. (Org.). **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- BORGES, J. L. **Obras completas de Jorge Luis Borges**. São Paulo: Globo, 1999. 4 v.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Vozes, 2006.
- HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.
- MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1998.
- NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto, 1992.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais a pesquisa qualitativa em educação**: o positivismo, a fenomenologia, o Marxismo. São Paulo: Atlas, 1990.
- MARÍN VIADEL, R. **Investigación en Educación Artística**: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales. Granada: Universidad de Granada, 2005.
- WELLER, W.; PFAFF, N. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010.

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.

94

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



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
Secretaria Estadual da Educação de São Paulo (SEESP)
Praça da República, 53
CEP 01045-903 – Centro – São Paulo – SP



**SECRETARIA
DA EDUCAÇÃO**





UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Governador
Geraldo Alckmin

SECRETARIA ESTADUAL DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO (SEESP)

Secretário
Herman Jacobus Cornelis Voorwald

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Vice-Reitor no Exercício da Reitoria
Julio Cezar Durigan

Chefe de Gabinete
Carlos Antonio Gamero

Pró-Reitora de Graduação
Sheila Zambello de Pinho

Pró-Reitora de Pós-Graduação
Marilza Vieira Cunha Rudge

Pró-Reitora de Pesquisa
Maria José Soares Mendes Giannini

Pró-Reitora de Extensão Universitária
Maria Amélia Máximo de Araújo

Pró-Reitor de Administração
Ricardo Samih Georges Abi Rached

Secretária Geral
Maria Dalva Silva Pagotto

FUNDUNESP - Diretor Presidente
Luiz Antonio Vane

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

Vera Reis

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